Dorte Ruge, Frøydis Nordgård Vik,
Johanna Björklund og Sara Frödén



Læring gennem mad og måltider i grundskolen

Teori og praksis fra Danmark, Sverige og Norge



CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Læring gennem mad og måltider i grundskolen

Dorte Ruge, Frøydis Nordgård Vik,
Johanna Björklund og Sara Frödén (red.)

Læring gennem mad og måltider i grundskolen

TEORI OG PRAKSIS FRA DANMARK, SVERIGE OG NORGE

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Denne antologi er en del af Projekt LEARNFOOD, der er støttet af Nordplus Horisontal. Udarbejdelse af bogen er endvidere støttet af følgende institutioner og organisationer: Universitet i Agder, Norge, Mat og Helse i skolen, Norge, Örebro Universitet, Sverige, Skolmatsakademin, Sverige, UCL University College, Danmark, Landsforeningen LOMA-lokal mad, Danmark.

ISBN trykt bog: 9788202797744
ISBN PDF: 9788202755423
ISBN EPUB: 9788202797713
ISBN HTML: 9788202797720
ISBN XML: 9788202797737
DOI: https://doi.org/10.23865/noasp.182

Dette er en fagfællebedømt antologi med undtagelse af Introduktion og kapitel 1.1.

Forsidedesign: Cappelen Damm AS
Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

Forord

Formålet med denne antologi er at give lærere og pædagoger, samt studerende på læreruddannelsen og indenfor folkesundhed og ernæring viden om skolemad, og hvad læring gennem måltider kan betyde i skolen. Antologien vil være relevant for alle med interesse for mad og skolemåltider i grundskolen i de skandinaviske lande – det gælder også forskere, politikere, skoleledere og skoleplanlæggere, der kan drage stor nytte af bogen.

Antologien er inddelt i tre dele, som præsenterer eksempler på udvikling og forskning fra Danmark, Sverige og Norge. Tematisk spænder indholdet fra studier af forskellige skolemadsordninger til forskning i skolemåltidets betydning for elevernes læring, trivsel og sociale relationer. De danske kapitler er skrevet af Astrid Dahl, Charlotte Seelig og Emil Kiær Lund, Dorte Ruge, Birgit Villebro, Kristina Holt og Anne Thomsen. De svenske kapitler er skrevet af Linda Berggren, Cecilia Olsson, Maria Waling, Sara Frödén og Johanna Björklund. De norske kapitler er skrevet af Eli Kristin Aadland, Tormod Bjørkkjær, Nina Cecilie Øverby og Frøydis Nordgård Vik.

Antologien er skrevet på dansk, svensk og norsk, og er redigeret af Dorte Ruge, Frøydis Nordgård Vik, Johanna Björklund og Sara Frödén og er udgivet med støtte fra Nordplus Horisontal til projektet LEARNFOOD. I den skandinaviske redaktørgruppe har vi samarbejdet om antologien fra idefase, gennem skrivefase og til publicering. Vores proces er startet med kortlægning efterfulgt af diskussion og dernæst samskabelse og formidling. Samarbejdet er foregået online, kombineret med enkelte fysiske arbejdsmøder. Redaktørerne har haft ansvar for hver deres lands forfattergruppe, samt for den samlede antologi. I denne proces har vi lært hinanden endnu bedre at kende som kolleger på skolemadsområdet på tværs af de tre lande. Endvidere har vi også fået en bedre forståelse af de strukturelle forskelle i Norge, Danmark og Sverige.

Vores samarbejde har været drevet af en fælles nysgerrighed i forhold til forskellige modeller for skolemad, og hvordan skolemad kan bidrage til læring og social udvikling for eleverne. Dermed også en trang til at lære nyt for at kunne bidrage til inspiration og forbedringer – uanset hvilket land man kommer fra. Som forfattere præsenterer vi både studier af forskellige skolemadsordninger og forslag til, hvordan læring gennem skolemad kan ske i praksis og samtidig være et bidrag til demokratisk og bæredygtig dannelse. Endvidere har det været et mål også at give en begrundelse for, hvorfor dette er vigtigt i et helhedsorienteret pædagogisk og didaktisk perspektiv. Teoretisk bygger antologien primært på socialkonstruktivistiske forståelser. En bærende idé er, hvordan social kontekst skaber adfærd og dermed også mulighed for forandring af den sociale praksis for skolemadsordninger.

Vi vil gerne takke Nordplus Horisontal og Cappelen Damm Akademisk. Derudover vil vi gerne takke vores egne organisationer for opbakning gennem processen:

- Institutt for ernæring og folkehelse, Fakultet for helse og idrettsvitenskap, Universitetet i Agder, Norge
- Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Fakultet for lærerutdanning, Høgskolen på Vestlandet, Norge
- Institutionen för naturvetenskap och teknik, Örebro universitet
- Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, Örebro universitet
- Institutionen för kost- och måltidsvetenskap, Umeå universitet
- Afdeling for anvendt forskning i pædagogik og samfund, Center for anvendt skoleforskning, UCL University College
- Landsforeningen LOMA for dagtilbud og skoler
- Københavns Kommune

Endvidere en tak til Elisabeth Werngren og Marie Madsen for illustrationer til bogens omslag.

Odense, Kristiansand, Örebro, Marts 2023
Dorte Ruge, Frøydis Nordgård Vik, Johanna Björklund og Sara Frödén

Ordliste

Dansk	Svensk	Norsk
Adfærd	Beteende	Atferd
Bæredygtig udvikling	Hållbar utveckling	Bærekraftig utvikling
Børne- og Undervisningsministeriet	Skolverket	Utdanningsdirektoratet
Dannelse	Bildning	Dannelse
Folkesundhed	Folkhälsa	Folkehelse
Frokost	Lunch	Lunsj
Fødevarestyrelsen	Livsmedelsverket	Næringsmiddelverket
Madkundskab	Hem- och konsumentkunskap	Mat og Helse
Mellemmåltid	Mellanmål	Mellommåltid
Morgenmad	Frukost	Frokost
Skolefag	Skolämne	Skolefag
Uddannelse	Utbildning	Utdannelse

Introduktion

Dorte Ruge
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Danmark

Frøydis Nordgård Vik
Universitetet i Agder, Norge

Johanna Björklund
Örebro universitet, Sverige

Sara Frödén
Örebro universitet, Sverige

Elever i Norge, Sverige og Danmark har en skolehverdag, hvor de skal spise i løbet af skoledagen. Organiseringen af dette er forskellig i de enkelte lande, kommuner og skoler. Fra flere sider bliver der efterspurgt en helhedsorienteret tilgang til den mad, som børn spiser i skolen som morgenmad, mellemmad og frokost (Benn & Carlsson, 2014; Fødevarestyrelsen, 2023a; Helsedirektoratet, 2015; Livsmedelværket, 2021). I denne antologi kalder vi dette for skolemad eller skolemåltid. Såfremt skolemaden og skolemåltidet er integreret i skolens dannelsesopgave, forstår vi det her som en skolemadsordning. En skolemadsordning har potentiale til at fremme elevers læring, trivsel og sundhed (Berggren, 2021; EVA, 2017; Vik et al., 2019).

Der er grund til at antage, at skolemad medvirker til at fremme elevers motivation for at gå i skole og for at følge den tilrettelagte undervisning i alle fag. Den store internationale undersøgelse PIRLS (Progress

Sitering: Ruge, D., Vik, F. N., Björklund, J., & Frödén, S. (2023). Introduktion. I D. Ruge, F. N. Vik, J. Björklund & S. Fröden (Red.), *Læring gennem mad og måltider i grundskolen: Teori og praksis fra Danmark, Sverige og Norge* (s. 11-32). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.182.cho

in International Reading Literacy Study) fra 2016 dokumenterede, at mange børn i Danmark, Norge og Sverige ofte er sultne, når de ankommer til skolen (Mejding et al., 2017). Endvidere viste undersøgelsen, at børn, der ofte er sultne ved skoledagens start, klarer sig dårligere i læsning og tekstforståelse end børn, der sjældent er sultne, når de ankommer til skolen (Illøkken et al., 2022). Videre viser data fra TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), hvor Vik et al. (2022) i et studie fandt, at andelen af norske elever, som spiser regelmæssig morgenmad, er faldet fra 2015 til 2019. Det betyder, at flere elever kommer sultne i skole. I dette studie var der en tydelig sammenhæng mellem gode præstationer i matematik og naturfag og indtagelse af morgenmad – både i 2015 og 2019. Det at droppe morgenmaden forklarede en tredjedel af nedgangen i skole præstationer i naturfag fra 2015 til 2019 og halvparten af nedgangen i matematik (Vik et al., 2022).

Følgeforskning af LOMA-tilgangen viste endvidere, hvordan mad og måltider kan integreres i undervisningen og bidrage til opnåelse af læringsmål i flere fag, herunder madkundskab, billedkunst og IKT (Ruge, 2017, 2021). Disse forskellige studier viser, hvor vigtigt det er at integrere mad og måltider i skolen, når det handler om at forbedre elevernes præstationer, hvilket også understøttes af international forskning på området (Weaver-Hightower, 2011).

Både udformning af velfærdssamfund og skolesystem virker til at have afgørende betydning, således at skolemadsordninger også afspejler ideologiske holdninger og politiske beslutninger om, hvem der har ansvaret for børn og unges sundhed, læring, trivsel og demokratiske dannelse (Berggren, 2021; Ruge et al., 2022). For eksempel handler et aspekt om skolemad, som en metode til at reducere social ulighed blandt børn i forhold til sundhed og læring. Et andet aspekt er hvorvidt, skolemadsordninger skal være et statsligt anliggende på samme måde som i Sverige. Stadig findes der dog også her mange udfordringer og forbedringsmuligheder, specielt i forhold til måltidssituationen i de svenske skoler og integration i den pædagogiske praksis (Berggren et al., 2020; Fröden & Pettersson, 2021; Persson Owoski, 2015). Kompleksiteten i forhold til skolemad er i de senere år øget i kraft af diskussionen om, hvorvidt offentlige skolemadsordninger også skal bidrage til bæredygtig udvikling via økologiske,

vegetariske og klimavenlige menuer, der bidrager til at fremme 'planetary health' (Björklund, 2021; Frödén, 2021; Lindgren, 2020).

Om LEARNFOOD

I LEARNFOOD deltager partnere fra praksis og akademia i Danmark, Sverige og Norge. Partnerne fra Norge er foreningen 'Mat og Helse i Skolen' og Universitetet i Agder, partnerne fra Sverige er Skolmatsakademin og Örebro Universitet, partnerne fra Danmark er 'Landsforeningen LOMA-lokal mad' og UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Det overordnede formål med projektet LEARNFOOD er, at partnerne udveksler viden og samskaber innovative, pædagogiske og didaktiske tilgange til skolemad. Projektet er baseret på en socialkonstruktivistisk konceptuel ramme, der fremmer etableringen af et fælles LEARNFOOD-netværk, som ud fra et horisontalt og tværsektorielt perspektiv bidrager til uddannelse og efteruddannelse i Norge, Sverige og Danmark. I et nordisk perspektiv fremmer dette Nordplus Horisontal-projekt tværnationalt og tværsektorielt samarbejde samt en øget gensidig forståelse mellem partnerne. Selvom der er kendte strukturelle forskelle på skolemadsområdet, deler de skandinaviske partnere fælles værdier og kulturel baggrund. Disse forskelle og ligheder betragtes som en fælles styrke – både i Nordplus Horisontal-projektet og i netværket. I den indledende kortlægning har vi samlet information om, hvordan forskellene mellem landene udspringer af historiske, politiske og kulturelle forhold. For at opnå en bedre forståelse af betydningen af skolemad i Norge, Sverige og Danmark har vi i løbet af projektet besøgt lokale, kommunale og nationale skolemadsordninger i de tre lande. For at fremme videndeling har vi på fælles seminarer fået inspiration til, hvordan små og store ændringer i den pædagogiske praksis i hverdagen kan føre til bedre skolemad i alle tre lande. Vi har fundet ligheder og udviklet interessefællesskaber om det, der fremmer børn og unges læring og sundhed, samt det, der øger social lighed og bidrager til bæredygtig udvikling. Projektets aktiviteter har haft fokus på samskabelse, hvilket omfatter denne antologi samt udvikling af inspirations- og undervisningsmateriale, der er tilgængeligt via projektets hjemmeside.[1]

Om antologien

Formålet med denne antologi er at give lærere, forskere, pædagoger, lærer- og pædagogstuderende, folkesundheds-, og ernæringsstuderende samt andre professioner i Danmark, Norge og Sverige en introduktion til, hvad læring gennem mad og måltider i grundskolen kan være. Endvidere hvordan dette kan gennemføres, og hvorfor det er vigtigt i et helhedsorienteret, pædagogisk og didaktisk perspektiv. I antologien præsenterer vi ny viden baseret både på forskning og på pædagogisk og didaktisk praksis fra de tre lande. Forfattergruppen omfatter både lærere, pædagoger og skoleledere i grundskolen samt undervisere og forskere fra akademia. Vi anvender pædagogiske og didaktiske teorier primært med afsæt i en socialkonstruktivistisk tilgang, hvor vi er optagede af, hvordan den sociale kontekst skaber adfærd og dermed også mulighed for forandring af den sociale praksis for skolemadsordninger.

Bogen indeholder desuden en ordliste med oversættelse af centrale begreber om mad i skolen mellem de tre forskellige sprog.

I den danske del af antologien er der i første kapitel (1.1) en præsentation af Københavns Kommunes skolemadsordning. Forfatterne er medarbejdere ved kommunens skolemadsteam, og de inddrager erfaringer fra egne undersøgelser og resultater fra følgeforskning. I det næste kapitel (1.2) laves en komparativ analyse baseret på RE-AIM-teori af tre skolemadsordninger baseret på konceptet 'LOMA-lokal mad'. Resultaterne indikerer, at denne tilgang kan betegnes som en effektiv intervention, der fremmer elevers sundhed og læring og bidrager til social innovation. Det tredje kapitel (1.3) anvender en antropologisk tilgang til at undersøge og belyse, hvordan elever på udskolingsniveau forholder sig til at deltage i planlægning, tilberedning og servering af skolemad. Resultaterne indikerer, at elevernes deltagelse bidrager positivt til det sociale læringsrum for elevernes fællesskaber. Fjerde kapitel (1.4) er et singlecase studie af en eksemplarisk case gennemført med kvalitativ metode. Resultaterne af analysen indikerer, at elever på 10-11 år i et praksisfagligt læringsperspektiv opnår både et fagligt og et socialt udbytte ved at deltage i tilberedning og servering af LOMA-skolemad til deres kammerater.

Den svenske del af antologien løfter skolemåltidets sociale, demokratiske og pædagogiske dimensioner frem. Det første kapitel (kapitel 2.1)

baseres på elevers og skolepersonalets oplevelser og opfattelse af skolemåltidssituationen med fokus på dets sociale formål. Resultatet viser betydningen af at forandre organisatoriske aspekter af skolemåltidet, såsom tidsplan og det fysiske miljø, for at kunne skabe gode forudsætninger for et behageligt skolemåltid. Det andet kapitel (kapitel 2.2) fokuserer på, hvordan pædagogiske måltider kan blive en integreret del af undervisningen i forskellige emner i skolen. Interviews med lærere viser, at skolemåltidet kan anvendes som udgångspunkt for at lære om og gennem mad. Det bidrager til, at eleverne både udvikler fagkundskab og forskellige slags food literacy eller maddannelse, hvilket kan lede til sundere og mere holdbare madvalg. I det sidste kapitel (kapitel 2.3) føres en diskussion om udformningen af madråd i relation til den demokratiske opgave, som skolen har. Disse fora har potentiale til at give elever vigtige erfaringer med demokratiske arbejdsformer. Interviews med skolepersonale og elever viser dog, at madrådene havde altfor utydelige formål og strukturer og derfor sjældent bidrog til, at elever fik reel indflydelse i forhold til skolemåltidet eller lærte om mad og måltider i den udstrækning, som det var tænkt.

I antologiens norske del hører vi først om rammefaktorernes betydning for gennemførsel af skolemåltid (lunch) (kapitel 3.1). Her ser forfatterne på skolemåltidet i norske grundskoler (1.-10. klassetrin) og forskellige rammefaktorer, som fremmer og hæmmer gennemførsel af skolemåltidet, samt den aktuelle praksis med eksempler, videns kløfter, og hvilke muligheder der ligger i at udnytte skolemåltidets potentiale i Norge. I kapitel 3.2 er temaet betydningen af mad og måltider for læring i et kortsigtet og langsigtet perspektiv, relateret til de muligheder, den norske grundskole har som en arena for at fremme gode måltider, sundhed og læring. I kapitel 3.3. ses der på skolemåltidet som en social arena for eleverne, og det undersøges, om skolemåltidet kan være et tiltag, der udligner sociale forskelle blandt eleverne.

Vi håber, at du som læser vil få inspiration og et godt fagligt udbytte af at læse om forskellige skolemadsordninger i Norge, Sverige og Danmark og om alle de faktorer, der påvirker elevernes læring og trivsel, samt potentialet for, at madordninger kan bidrage overordnet til folkesundhed og bæredygtig udvikling i Skandinavien.

Skolemad i Danmark

Skolesystem

Folkeskolen er den offentlige grundskole i Danmark, og skolen består af den etårige børnehaveklasse (også kaldet 0. klasse), den ni år lange grundskole fra 1.-9. klasse samt den etårige 10. klasse. I Danmark er der 10 års undervisningspligt, hvilket betyder, at 0.-9. klasse er obligatorisk, mens 10. klasse er frivilligt. Undervisningspligten kan enten opfyldes i folkeskolen, på en fri grundskole, en efterskole eller ved hjemmeundervisning. Ca. 85 procent af de undervisningspligtige børn, svarende til knap 600.000, går på en af landets 1.550 folkeskoler. Undervisningsministeriet er af Folketinget bemyndiget til at udarbejde regler for folkeskolen, bl.a. mål og minimumstimetal for de enkelte fag og eksamensbestemmelser.

Skolemadens historie

I Danmark er der ikke et nationalt skolemadsprogram. I stedet er der tradition for, at skolemaden er forældrenes ansvar, og at eleverne selv medbringer mad til skoledagen. Ifølge Benn (2010) har indførelse af skolemad været jævnligt diskuteret i Danmark de seneste 125 år. Forskellige initiativer har været gennemført – præget af den historiske periode og de aktuelle sociale udfordringer. De første skolemadsordninger udgjordes af bespisningsordninger for fattige børn – i de senere år har initiativerne omfattet både bespisning og sundhedspædagogiske tiltag i skolen. Fra 2009-2011 gennemførtes projekt EVIUS med gratis skolemad på flere skoler, hvor maden enten blev lavet på skolen eller leveret af ekstern leverandør. Resultaterne af projektet pegede på, at skolemad bør være en integreret del af undervisningen og bidrage til et varieret læringsmiljø (Benn & Carlsson, 2014; Mikkelsen et al., 2010; Sabinsky et al., 2010). Resultaterne førte dog ikke til et offentligt skolemadsprogram, og i perioden 2011-2022 har skiftende regeringer ikke prioriteret denne indsats. Dog er der eksempler på lokale løsninger, hvor en skoleleder sammen med skolens medarbejdere og forældreråd har etableret skolemadsordninger, hvor eleverne deltager i planlægning, tilberedning og servering af skolemad for kammeraterne som led i undervisning i flere fag (Ruge, 2017; Ruge et al., 2016; Shakeri et al., 2021).

I forhold til madkundskab har Benn (2016) peget på potentialet for, at faget kunne bidrage til skolemad i et hverdagsperspektiv. Dette ville dog forudsætte, at faget blev tildelt væsentligt flere timer i timefordelingen i folkeskolen, efteruddannelse af lærerne samt en opgradering af de fysiske rammer.

I Danmark er det Fødevarestyrelsen under Ministeriet for Fødevarer, Landbrug og Fiskeri, der udgiver vejledninger til rammer for mad og måltider i skolen,[2] primært med fokus på at styrke ordningen med den medbragte mad (Fødevarestyrelsen, 2023b). Desuden har Sundhedsstyrelsen udgivet en vejledning vedrørende børns mad og måltider i skolen som en del af materiale til forebyggelse af sundhed (Sundhedsstyrelsen, 2020, s. 20). I Danmark er der fortsat stor ulighed i sundhed blandt børn og unge, og vejledningerne har tilsyneladende ikke haft nogen effekt i forhold til indførelse af skolemad. Uligheden er, ifølge Skolebørnsundersøgelsen, koblet til ulighed i sundhed (Rasmussen et al., 2018) og har været konstant de sidste 10 år. I dette perspektiv på skolemad er der indikationer på, at fraværet af et offentligt skolemadsprogram er en faktor, der bidrager til den nuværende ulighed i sundhed blandt børn og unge i Danmark (Ruge & Lennert, 2022).

Siden 2021 har der dog været tegn på, at sundhedsmyndighederne i Danmark har fået en øget opmærksomhed på problemstillingerne på grund af tendensen til øget overvægt blandt børn og unge fra lavere sociale grupper (Rasmussen et al., 2018). Dette forhold er ligeledes afspejlet i forekomsten af usunde spisemønstre, hvor flere undersøgelser i Danmark har dokumenteret, at elever ofte kommer i skole uden at have spist morgenmad (Mejding et al., 2017), og at mange elever er sultne i løbet af skoledagen, fordi de får for lidt at spise (Illøkken et al., 2022; Stovgaard et al., 2018). En del af årsagen til dette er, at fraværet af et nationalt skolemadsprogram gør det nødvendigt for eleverne at medbringe mad.

Desværre får eleverne ofte ikke maden med i skole, den bliver ikke spist, eller den er utilstrækkelig i ernæringsmæssig henseende (Christensen et al., 2013). Dette gælder især for elever, der kommer fra familier i de lavere socialgrupper, og denne dynamik bidrager til udvikling af usunde spisemønstre, der omfatter indkøb af snacks, slik og kager i løbet af skoledagen og efter skoletid (Rasmussen et al., 2018).

For at modvirke denne tendens bliver det i disse år fra skolepolitisk hold overvejet, hvilke effektive indsatser der tidligere har været gennemført, og hvilke der kan og bør iværksættes fremadrettet. En offentlig skolemadsordning er en af de indsatser, der bliver overvejet på skoler og i organisationer med tilknytning til skolerne. Forskere fra tænketanken CEVEA har gennemført en undersøgelse blandt forældre, der viser, at 70 procent af forældre med lave indkomster ønsker, at offentlig skolemad bliver indført i Danmark (Jensen & Nørgaard, 2022). Tilsyneladende er der dog stadig store økonomiske interesser forbundet med at bevare en ordning, hvor familierne køber den mad som barnet skal have med i skole, i supermarkedet eller hos købmanden (Ruge & Lennert, 2022).

Skolemad i 2023

Lovgrundlaget for folkeskolen tilsiger ikke, at skolerne skal tilbyde eleverne et måltid mad i løbet af skoledagen. I stedet fremgår det af §40 stk. 7 (Retsinformation, 2022), at kommunerne kan etablere "frivillige madordninger", hvilket betyder, at forældrene ikke har nogen forpligtelse til at anvende madordningen. Den medbragte mad kan være en madpakke med brød og pålæg, rester fra aftensmaden dagen før eller fastfood. Denne tradition er forbundet med en række problemstillinger. Eksempelvis opfylder den medbragte mad ofte ikke de ernæringsmæssige krav for en elev på det pågældende alderstrin og indeholder heller ikke tilstrækkeligt frugt og grønt (Christensen et al., 2013; Sabinsky et al., 2010). Den medbragte mads tilstrækkelighed afhænger af, at den kommer med i skoletasken, og at den bliver spist i skolen. Da det ofte ikke finder sted, møder lærere og pædagoger mange elever, der er sultne i løbet af skoledagen, og det reducerer deres faglige udbytte af at gå i skole (Illøkken et al., 2022; Mejding et al., 2017). Mange skoler har etableret en skolebod, hvor eleverne kan købe forarbejdet mad, men ofte indeholder maden for meget salt, fedt og sukker og må karakteriseres som fastfood. Hvis eleverne har tilladelse til at forlade skolen i spisepausen

(almindeligt på udskolingsniveau), vil de ofte købe fastfood og kager i kiosker, cafeer og på tankstationer. I nogle tilfælde har fastfoodvirksomheder fået tilladelse til at levere onlinebestillinger af fastfood til skolen. Konkurrencen fra usunde produkter medvirker således til at gøre det vanskeligt at drive en skolemadsordning på markedsøkonomiske vilkår på en skole i Danmark.

I Københavns Kommune har der dog i en årrække været politisk opbakning til at have en skolemadsordning (se kapitel 1.1). Her har der endvidere været en forsøgsordning, hvor man kunne give indtægtsgradueret tilskud til skolemad til børn fra lavere socialgrupper. I 2022 vedtog den socialdemokratiske regering på baggrund af gode erfaringer med denne forsøgsordning en tilføjelse til folkeskoleloven, der giver samme mulighed til alle kommuner, der har skolemadsordninger (Retsinformation, 2022). Det er dog kun få kommuner i Danmark, der har etableret skolemadsordninger.

Siden 2012 har nogle skoler og kommuner, herunder Svendborg Kommune, indarbejdet LOMA-tilgangen i større eller mindre grad i deres skolemadsordning.[3] På trods af gode resultater for elevernes trivsel, læring og sundhed giver de strukturelle økonomiske forhold dog også store udfordringer for denne form for skolemad. Efter skolenedlukningerne på grund af covid-19 i 2020-2021 har flere kommuner og skoler i Danmark valgt at lukke deres skolemadsordninger på grund af økonomiske udfordringer, delvist med henvisning til ophobede lønomkostninger fra en periode uden indtægter. Med afsæt i Skolebørnsundersøgelsens dokumentation af sammenhæng mellem lave socialgrupper og usunde mønstre for mad og måltider er der en vis sandsynlighed for, at den aktuelle nedgang i skolemadsordninger vil øge social ulighed og mistrivsel blandt børn og unge. Beslutningstagere vil i antologiens danske kapitler finde argumenter for, hvordan skolemad kan bidrage til at fremme elevers læring, sundhed og trivsel, samt hvordan integreret skolemad kan bidrage til praksisfaglig, sundhedsfaglig og bæredygtig dannelse i skolen (Ruge, 2022).

Skolmat i Sverige

Skolsystem

Sedan 2018 är det obligatoriskt för barn att börja förskoleklass från och med det år då de fyller sex år. Förskoleklassen är tänkt att utgöra en bro mellan förskola och skola och bidra till en trygg övergång för barnen (Lago et al., 2018). Efter ett år i förskoleklass börjar barnen i den nioåriga grundskolan eller motsvarande skolformer. Därefter går de flesta ungdomar tre år i gymnasieskolan. Det finns också fritidshem som bedriver pedagogisk verksamhet före och efter skoltid samt under skollov. Där går elever mellan 6-13 år vars föräldrar arbetar eller studerar.

Sverige är ett av få länder i världen som erbjuder statligt subventionerade skolluncher till alla elever i grundskolan. Enligt den svenska skollagen ska skolmåltider vara såväl näringsriktiga som kostnadsfria i förskolan och upp till årskurs 9 (SFS 2010:800). Även på fritidshemmen serveras frukost och mellanmål på eftermiddagen utan avgift. Dessutom finns det skolor som erbjuder frukost innan skolan börjar till alla elever, oavsett om de är inskrivna på fritidshem eller inte, men de är förhållandevis få (Livsmedelsverket et al., 2022). Trots att gymnasieskolorna inte är skyldiga enligt lag att erbjuda eleverna avgiftsfri skollunch, så gör 80 procent av skolorna det. Det gäller såväl kommunala skolor som friskolor (Livsmedelsverket et al., 2022).

Skolmatens historia

Den svenska skolmaten ses som en viktig del av välfärdssamhället (Persson Osowski, 2015). En av de främsta anledningar till att införa statligt subventionerade skolmåltider för alla elever i början av 1900-talet var att de skulle bidra till att utjämna socioekonomiska skillnader i samhället (Oljans, 2020). Denna sociopolitiska insats skulle både stävja undernäring bland barn och bidra till att de fick goda matvanor och lärde sig om hygien och gott bordsskick. Longitudinella studier visar också att elever som erbjudits kostnadsfri lunch under hela sin skolgång har högre livstidsinkomst än de som inte erbjudits det. Skillnaden var större för barn från socioekonomiskt svaga grupper (Lundborg et al., 2021). Vad som serverats i svenska skolor har sett olika ut genom åren och diskussionerna om dess kvalitet har varit många och högljudda (Persson Osowski,

2015). Skolmaten har förändrats i takt med att matkulturen förändrats i samhället. Vid introduktionen på 1930-talet var enkla maträtter som gröt vanligt. Under 1970-talet serverades ofta halvfabrikat såsom fiskpinnar och ravioli. Senare varierades menyn alltmer då skolköken inspirerades av andra länders mat, och det serverades maträtter som exempelvis moussaka och chop suey under 1980- och 90-talen (Stockholms stad, 2021).

I dag har Livsmedelsverket (2019) utarbetat nationella riktlinjer för den mat som serveras vid landets skolor. De föreskriver att skolrestaurangerna ska erbjuda ett lunchutbud som består av en eller flera varmrätter, varav minst en vegetarisk rätt som alla kan ta av, och ett salladsbord med minst fem olika komponenter. Utöver detta serveras ofta bröd och smör samt måltidsdryck bestående av mjölk och/eller vatten. Skollunchen ska vara uppbyggd enligt de nordiska näringsrekommendationerna och måltiden ska ses som en integrerad del av skoldagen. Specialkost till elever med olika matallergier och -överkänsligheter är vanligt förekommande i skolan, men skolrestaurangen kan även göra andra anpassningar av skolmaten på grund av religiösa och etiska skäl. Det kan röra sig om att helt utesluta fläsk för att underlätta för muslimska elevgrupper eller enbart servera vegansk och inte lakto-ovo-vegetarisk mat. Allt fler skolor erbjuder också barn med olika funktionsvarianter anpassad kost (ibland kallad ”önskekost”) och gör förändringar i lokalerna för att möta deras behov och därmed underlätta deras deltagande i skolmåltiden (Frödén & Pettersson, 2021).

Dagens skolmåltidsverksamhet

Sammanlagt serveras cirka 1,5 miljoner portioner skolmat om dagen i svenska grund- och gymnasieskolor (Skolverket, 2021, 2022). År 2020 uppgick kostnaden för måltiderna till drygt 9 miljarder svenska kronor (SCB, 2022). Kostnaden per elev är cirka 38 kronor per dag, vilket inkluderar såväl kostnader för råvaror som för måltidspersonal (Livsmedelsverket, 2022). I egenskap av skolhuvudman organiserar kommunen måltidsverksamheten som ofta leds av en måltidschef. Ute i skolorna ansvarar en kökschef för skolrestaurangen och leder arbetet med att tillaga och servera skolmaten tillsammans med måltidspersonalen. De flesta som arbetar i offentliga skolkök har storköks- eller kockutbildning (Livsmedelsverket et al., 2022). Måltiderna tillagas enbart i skolor som har fullt utrustade

kök. I annat fall lagas skolmaten i kommunernas centralkök och transporteras sedan till skolor med så kallade mottagningskök, där måltidspersonalen kan värma upp den färdiglagade maten och bereda enklare rätter och sallader. Ungefär hälften av landets skolor har tillagningskök och det är vanligast i större kommuner (Livsmedelsverket et al., 2022).

Upphandlingen av livsmedel till de offentliga måltiderna görs centralt av kommunerna. Det förekommer också att kommuner upphandlar hela måltidstjänsten av en extern aktör. Ofta går flera kommuner ihop och gör en gemensam upphandling av råvaror för att få fördelaktigare avtal. Avropen av de enskilda varorna som finns i upphandlingsavtalen görs sedan av kökschefen i de olika skolköken. Den statliga upphandlingsmyndigheten ger råd vid upphandling av livsmedel och måltidstjänster. De har också sammanställt kriterier för hållbar upphandling som kommunerna kan använda i förfrågningsunderlag för att kunna efterfråga miljömässigt och socialt hållbara produkter (Upphandlingsmyndigheten, 2022).

I princip alla kommuner har en kost- eller måltidspolicy, i vilken de hälso- och miljömässiga målsättningarna med skolmåltiderna beskrivs (Livsmedelsverket et al., 2018). Dokumentet tas fram av måltidsverksamheten och målen är ofta också politiskt beslutade. I Sverige finns ett nationella mål om att 60 procent av de offentligt upphandlade livsmedlen ska vara ekologiskt producerade år 2030 (Regeringskansliet, 2017, 18. september). År 2021 var andelen i genomsnitt 38 procent beräknat utifrån livsmedlens priser (Friman et al., 2022). I Livsmedelsverkets granskning 2018 framgår det att ungefär 70 procent av kommunerna har mål kring upphandling av ekologiskt producerade livsmedel. Hälften av kommunerna har också mål för att minska matsvinnet i skolrestaurangen och 35 procent har mer generella mål kring matens klimatpåverkan (Livsmedelsverket et al., 2018).

Pedagogiska måltider och schemalagd lunch

Kostnadsfria och näringsriktiga måltider som äts tillsammans i en skolrestaurang ger pedagogiska möjligheter. Så kallade *pedagogiska måltider* organiseras på de flesta grundskolor i Sverige i dag. Syftet är att ge möjligheter för skolpersonalen att bygga goda relationer med eleverna och göra måltiden till en positiv upplevelse (Livsmedelsverket, 2019). Konceptet med pedagogiska måltider startade redan under 1970-talet och

innebär att pedagogisk personal får äta lunch kostnadsfritt eller till ett reducerat pris när de äter med eleverna (Persson Osowoski, 2012). Tanken är att om vuxna äter med barn och ungdomar kan de vara goda förebilder och bidra till att eleverna utvecklar hälsosamma relationer till mat och ätande. Det handlar alltså inte i första hand om att lärare ska undervisa om mat och måltider under lunchen, utan visa på sunda kostvanor och sociala normer relaterade till måltidssituationen genom sitt eget ätande i skolrestaurangen. Det finns dock inga nationella riktlinjer för pedagogiska måltider utan skolorna får själva utforma sådana, även om studier visar att 90 procent av grundskollärarna äter tillsammans med elever i skolresturangen en eller flera gånger i veckan (Waling & Olsson, 2017).

Trots att alla grund- och gymnasieskolor erbjuder kostnadsfria skolluncher med minst två maträtter att välja emellan finns det barn och ungdomar som äter väldigt lite eller ingen skolmat alls (Frödén & Björklund, 2021). I studier har det framkommit att dessa elever ogillar eller är tveksamma till skolmatens smak, utseende och konsistens – inte minst om den skiljer sig från de maträtter som serveras hemma (Frödén, 2021; Frödén & Petterson, 2021; Persson Osowski, 2012; Persson Osowski et al., 2012). Eleverna kan också uppleva måltidssituationen som otrygg, exkluderande och stressfylld, vilket påverkar deras intag av mat (Berggren, 2021; Frödén & Pettersson, 2021). Vanligtvis äter elever skollunch tillsammans i större grupper i en särskild avsedd lokal som ibland är belägen i en separat byggnad. Tiden för måltiden varierar mellan 20 och 30 minuter och åtföljs ofta av en längre lunchrast. En del skolor har infört så kallade schemalagda luncher, vilket innebär att klassen äter tillsammans under en bestämd tid och sedan går tillbaka till klassrummet. Rasten infaller då vid ett annat tillfälle under dagen (Andersson Fast & Holmberg, 2021). Syftet med schemalagda måltider är ge elever tillräcklig tid att äta i en trygg och lugn miljö utan att behöva skynda sig ut på rast. Det kan även bidra till att skolmåltiden integreras mer i undervisningen, då lärare relaterar skolmaten som serveras till olika ämnesinnehåll under de lektioner som sker i anslutning till skollunchen. Forskning visar att en väl genomtänkt organisering av måltiderna kan ha stor betydelse för elevers välbefinnande och hälsa och i förlängningen också kan förbättra deras skolprestationer (Frödén & Björklund, 2021; Frödén & Pettersson, 2021; Lennernäs, 2011).

Skolematordninger i Norge

I Norge starter elevene på skolen i august det året de fyller 6 år. Det er obligatorisk skolegang fra 1.–10. klasse, hvor barneskoler har 1.–7. klasse og ungdomsskoler har 8.–10. klasse. Det finnes også 1.–10.-skoler. Etter 10. klasse, når elevene er omtrent 16 år, fortsetter de fleste på videregående skole med studiespesialisering eller på yrkesfag. De aller fleste elever i Norge (95,4 %) går i offentlig skole (Statistisk sentralbyrå, 2021). I et folkehelseperspektiv betyr det at tiltak som iverksettes i skolen vil nå bredt ut til elever fra alle samfunnslag og med ulik sosial status. I tillegg tilbringer elevene mye tid på skolen fem dager i uka, og en elev vil for eksempel spise cirka 1900-2000 lunsjmåltider fra 1.–10. klasse på skolen.

Skolematens historie

I 1880-årene fikk fattige norske skoleelever tilgang på varm mat på skolen da «Komiteen for fattige skolebørns bespisning» organiserte et tiltak som besto av havresuppe med melk (Oslo kommune, u.å.). På midten av 1890-tallet tok Oslo kommune over ordningen og innførte det samme varme skolemåltidet til alle barn ved byens folkeskoler. Skolebarn som ikke falt under denne ordningen, fikk tilbud om å kjøpe den samme maten for ti øre porsjonen.

I 1926 skrev Oslos daværende skolelegesjef, Carl Schiøtz, boken *Om en fullstendig omlegning av skolebespisningen i Oslo* (Schiøtz, 1926). Schiøtz mente blant annet at den varme havresuppa ikke var næringsrik nok etter å ha stått og kokt på kjøkkenet hele dagen. «Oslofrokosten» ble derfor innført på begynnelsen av 1930-tallet. Frokosten bestod av en halv liter nysilt melk, to skonrokker (små kavringer) med margarin eller mysost, smørbrød, rå gulrøtter, eple, banan eller appelsin. Ikke alle kommuner hadde råd til å innføre Oslofrokosten. Løsningen kom i 1935, da distriktslege Ole O. Lien ga ut rettledningen «Oslofrokosten som medbragt skolemat» i sitt distrikt, Sigdal. Denne skolematen ble etter hvert kjent som «Sigdalsfrokosten» og bestod av melk, råkost og medbrakt skolemat. Den er i dag synonymt med den særnorske «matpakken» som også kalles niste.

Dagens skolematordninger

Kommuner er skoleeier for grunnskolen (1.–10.klasse) og fylkeskommuner er skoleeier for videregående skoler (16-19 år). Hovedregelen er medbrakt matpakke (niste) hjemmefra. Elevene spiser matpakken sin i klasserommet etter de tre første timene, som regel i 11-1130-tiden. Det finnes ikke en tydelig oversikt over hvilke kommuner og fylkeskommuner i Norge som tilbyr skolematordninger. En viktig grunn til manglende oversikt er at det i mange tilfeller ikke gjennomføres en evaluering av tiltaket som dokumenteres. Det finnes imidlertid eksempler på ulike ordninger for skolemat i Norge. Gratis skolemåltid betyr at et måltid tilbys på skolen uten av eleven selv eller foreldrene betaler noe. Folkehelseinstituttet (FHI) har nylig kartlagt ungdomsskoler (8.–10. klasse) i Norge som har gratis skolematordninger (Kolve et al., 2022). Resultatet viste at det var ulike skolematordninger ved 16 prosent av norske ungdomsskoler i året 2020, hvorav kun seks prosent av disse ungdomsskolene hadde en gratisordning for skolemåltid for alle ungdomsskoleelever hver dag. De fleste serverte lunsj på skolen, og det var mest vanlig å servere kald mat som for eksempel et brødmåltid (Kolve et al., 2022). Kartleggingen ble gjennomført som en nettbasert spørreskjemaundersøkelse til alle skoler i Norge med ungdomstrinn (N = 985 skoler). Det var 817 ungdomsskoler som svarte (svarprosent 83). Denne kartleggingen viser at det var svært få ungdomsskoler som hadde tilbud om gratis skolemåltid, og at ved 84 prosent av ungdomsskolene var det medbrakt matpakke som utgjorde måltidsordningen på skolene. Det foreligger per i dag ikke en tilsvarende nasjonal kartlegging av barneskoler i Norge.

De skolene som har tilbud om skolemat får enten full støtte fra kommunen, eller deler utgiftene mellom kommune og foreldre. Det er også ulike ordninger med enten frokost eller lunsj, begge deler, fem dager per uke eller noen dager. Folkehelseloven i Norge av 2011 sier at kommuner skal iverksette nødvendige tiltak for å møte kommunens folkehelseutfordringer, og dette inkluderer oppvekst og utdanning (Folkehelseloven, 2011). Fylkeskommunene skal understøtte folkehelsearbeidet i kommunene. Det er en folkehelseutfordring at mange elever enten ikke har med seg matpakke, eller spiser usunn mat på skolen (f.eks. boller/nudler) som gir lite

overskudd til læringsprosessen. Helsedirektoratet gav ut nye *Nasjonale retningslinjer for mat og måltider i skolen* i 2015 (Helsedirektoratet, 2015). Disse anbefalingene har fokus på gjennomføringen av skolemåltid (spisetid, tilsyn, tilrettelegging fysisk og sosialt), den ernæringsmessige kvaliteten på mat og drikke som eventuelt skal tilbys, mattrygghet og hygiene, samt miljøhensyn.

Selv om alle elever i barne- og ungdomsskoler har mulighet for en abonnentsordning på skolefrukt, er det bare syv prosent av norske elever som har dette. Det er da enten foreldrebetalt eller støttet av kommunen/skolen (Skolefrukt.no, 2022). Fra 2007 fikk alle elever i ungdomsskolen og 1.–10.-skoler en gratis frukt eller grønnsak på skolen, men ordningen ble avviklet i 2014 etter et politisk vedtak. Det finnes også en abonnementsløsning på melkeprodukter på de fleste skoler hvor foreldrene betaler for sine barn.

Eksempler på skolematordninger i Norge er Vinje kommune i Vestfold og Telemark fylke som har gratis skolemat til alle sine elever (nærmere beskrevet i kapittel 3.3). Videre har Trøndelag fylke gjennomført et pilotprosjekt i fem av sine kommuner (2019) hvor alle skoler skal få gratis skolemat (Statsforvalteren, 2021) og Viken har valgt ut 13 videregående skoler til et gratis skolematprosjekt (Viken fylkeskommune, 2021).

Skolemat var på den politiske agendaen før stortingsvalget i 2021. Det ble regjeringsskifte, og regjeringen Støre (Arbeiderpartiet og Senterpartiet) styrer etter Hurdalsplattformen. Der står det at regjeringen vil «gradvis innføre et daglig sunt, enkelt skolemåltid og daglig fysisk aktivitet i skolen, med frihet for skolene til å organisere dette selv» (Regjeringen, 2021). På grunn av koronasituasjonen i Norge fra 2020 til 2022 har dette arbeidet blitt forsinket, men Helsedirektoratet (2023) har nylig publisert en omfattende rapport: *Skolemåltid i Norge – kunnskapsgrunnlag, nytte-kostnadsvirkninger og implementering*. Rapporten konkluderer med at de potensielle samfunnsøkonomiske nyttegevinstene ved å innføre gratis skolemåltid i Norge er store. Et skolemåltid som har høy elevdeltakelse på tvers av sosioøkonomiske forhold kan bidra til å utjevne sosiale ulikheter i helse. Premissene er at skolemåltidet er universelt og gratis for elever/foresatte, at kostholdsanbefalingene følges, og at det følger med midler til implementering og gjennomføring. Videre

understreker rapporten at det er viktig at tilgjengelig kunnskap om hva som bidrar til vellykket implementering blir anvendt ved en innføring av et skolemåltid. Det må tas hensyn til ernæringsmessig kvalitet og bærekraft i matserveringen slik at den ikke undergraver det elevene lærer i skolefagene, og skolemåltidet bør brukes slik at det blir relevant for og forsterker læringen i fagene. Valgfrihet og involvering av elever/foresatte i planlegging vil øke oppslutningen, slik at gevinstene ved skolemåltid kan økes. Helsedirektoratet anbefaler på bakgrunn av rapporten en gradvis innføring av gratis skolemåltid samtidig som vi innhenter mer kunnskap om effektene (Helsedirektoratet, 2023). Finansieringen er uklar, og det gjenstår å se hvordan kommuner og fylkeskommuner som skoleeiere velger å gå videre med dette.

Noter

1 https://www.ucl.dk/learnfood
2 www.altomkost.dk
3 www.lomaskole.dk

Referencer

Andersson Fast, L. & Holmberg, M. (2021). *Handbok för schemalagda måltider*. https://maltidsverige.se/34567_wp-uploads/2021/08/RISE_Handbok_Schmalagda_Ma%E2%95%A0e%CC%80ltider_Digital.pdf

Berggren, L. (2021). *«It's not really about the food, it's about everything else»: Pupil, teacher and head teacher experiences of school lunch in Sweden* [Doktorafhandling, Umeå universitet]. DiVA. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-179401

Berggren, L., Olsson, C., Rönnlund, M. & Waling, M. (2020). Between good intentions and practical constraints: Swedish teachers' perceptions of school lunch. *Cambridge Journal of Education*, *51*(1), 1-15. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1826406

Benn, J. (2010). Sundhed og skolemad mellem politik og pædagogik: Eksempler fra 125 års skolemadshistorie. *Cursiv*, (5), 23-56.

Benn, J. & Carlsson, M. (2014). Learning through school meals? *Appetite*, *78*, 23-31.

Benn, J. (2016). *Fra kvindelig husgerning over hjemkundskab til madkundskab: Historie, filosofi og didaktik*. U Press.

Björklund, J. (2021). *Lärande för hållbar utveckling – börja med maten!* Studentlitteratur.

Christensen, L. M., Kørup, K., Trolle, E., Matthiessen, J. & Fagt, S. (2013). *Børn og unges måltidsvaner 2005-2008*. Danmarks Tekniske Universitet, Fødevareinstituttet.

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Evaluering af projektet LOMA*. https://www.eva.dk/grundskole/evaluering-projektet-loma

Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid* (LOV-2011-06-24-29). Lovdata. https://lovdata.no/lov/2011-06-24-29

Friman, E., Johnson, T. & Fidjeland, L. (2022). *Ekomatcentrum marknadsrapport 2022. Ekologiskt i offentligt sektor. 2021* http://ekomatcentrum.se/wp-content/uploads/2022/05/Rapport-Marknadsrapport-EMC-2022-17-maj-2.pdf

Frödén, S. (2021). Skolans gröna matlandskap: Elevers uppfattningar om och upplevelser av vegetarisk skolmat. *Socialmedicinsk tidskrift*, *3*, 421-434.

Frödén, S. & Björklund, J. (2021). *Schemalagda måltider – en lösning på stressfyllda skolmåltidssituationer? Slutrapport för projektet Väl godkänt för skolmåltiden*. Research Institutes of Sweden (RISE) & Örebro universitet.

Frödén, S. & Pettersson, C. (2021). Strävan mot en inkluderande skolmåltid. Strategier för att ge likvärdiga förutsättningar. *Utbildning & Demokrati*, *30*(1), 23-44. https://journals.oru.se/uod/article/view/1550/1187

Fødevarestyrelsen. (2023a). *Rammer om det gode måltid. Guide til skolen.* Ministeriet for Fødevare, Landbrug og Fiskeri, Danmark. https://altomkost.dk/anbefalinger-til-rammer-om-det-gode-maaltid-i-skolen-og-fritidsordningen

Fødevarestyrelsen. (2023b) *Giv madpakken en hånd.* https://altomkost.dk/materialer/publikation/pub/hent-fil/publication/gimadpakken-en-haand-godt-for-sundhed-og-klima/

Helsedirektoratet. (2015). *Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen*. Hentet 28. februar 2022 fra https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen

Helsedirektoratet. (2023, 6. februar). *Skolemåltid i Norge – kunnskapsgrunnlag, nytte-kostnadsvirkninger og implementering* [nettdokument]. Hentet 7. februar 2023 fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/skolemaltid-i-norge-kunnskapsgrunnlag-nytte-kostnadsvirkninger-og-implementering

Illøkken, K. E., Ruge, D., LeBlanc, M., Øverby, N. C. & Nordgård Vik, F. (2022). Associations between having breakfast and reading literacy achievement among Nordic primary school students. *Education Inquiry*, 1-13. https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2092978

Jensen, M. T. & Nørgaard, A. S. (2022) *Danske forældre vil have gratis skolemad på alle folkeskoler.* Cevea. https://cevea.dk/analyse/danske-foraeldre-vil-have-gratis-skolemad-paa-alle-folkeskoler/

Kolve, C. S., Helleve, A. & Bere, E. (2022). *Gratis skolemat i ungdomsskolen – nasjonal kartlegging av skolematordninger og utprøving av enkel modell med et varmt måltid*. Folkehelseinstituttet.

Lago, L., Ackesjö, H. & Persson, S. (2018). Erkännandets dynamik: Förskoleklasslärares tolkningar av ny läroplanstext. *Educare*. https://doi.org/10.24834/educare.2018.1.1

Lennernäs, M. (2011). *Lunch och lärande – skollunchens betydelse för elevernas prestation och situation i klassrummet. Inventering av kunskapslärandet, teorier och begrepp* (Rapport 1-2011). Livsmedelsverket.

Lindgren, N. (2020). The political dimension of consuming animal products in education: An analysis of upper-secondary student responses when school lunch turns green and vegan. *Environmental Education Research*, *26*(5), 684-700.

Livsmedelsverket. (2019). *Bra måltider i skolan: Råd för förskoleklass, grundskola, gymnasieskola och fritidshem*.

Livsmedelsverket. (2021). *Nationella riktlinjer för måltider i skolan. Förskoleklass, grunskola, gymnasium och fritidshem*. https://www.livsmedelsverket.se/globalassets/publikationsdatabas/broschyrer-foldrar/bra-maltider-i-skolan.pdf

Livsmedelsverket. (2022). *Fakta – förskolans och skolans måltider*. https://www.livsmedelsverket.se/matvanor-halsa--miljo/maltider-i-vard-skola-och-omsorg/fakta-om-offentliga-maltider/fakta-forskolans-och-skolans-maltider

Livsmedelsverket, Grausne, J. & Quetel, A.-K. (2018). *Fakta om offentliga måltider 2018. Kartläggning av måltider i kommunalt drivna förskolor, skolor och omsorgsverksamheter*. https://www.livsmedelsverket.se/globalassets/publikationsdatabas/rapporter/2022/l-2022-nr-01-kartlaggning-av-maltider-i-kommunalt-drivna-forskolor-skolor-och-omsorgsverksamheter-2021.pdf

Livsmedelsverket, Eriksson, E. & Barbieri, H. E. (2022). *Fakta om offentliga måltider 2021. Kartläggning av måltider i kommunalt drivna förskolor, skolor och omsorgsverksamheter. L – 2022 nr 01*. https://www.livsmedelsverket.se/om-oss/publikationer/sok-publikationer/artiklar/2022/l-2022-nr-01-fakta-om-offentliga-maltider-2021

Lundborg, P., Rooth, D.-O. & Alex-Peterson, J. (2021). Long-term effects of childhood nutrition: Evidence from a school lunch reform. *Review of Economic Studies*, 1-33. https://doi.org/10.1093/restud/rdab028

Mejding, J., Neubert, K. & Larsen, R. (2017). *PIRLS 2016: En sammenfatning*. Aarhus Universitetsforlag.

Mikkelsen, B. E., Andersen, B., Andersen, K. K., Andersen, T., Benn, J., Brinck, N. M., … & Zinck, O. (2010). *Projekt EVIUS: Sammenfattende rapport*. https://vbn.aau.dk/en/publications/projekt-evius-sammenfattende-rapport

Oljans, E. (2020). *Matens betydelse för hälsan. Studier av meningserbjudanden i hem- och komsumentkunskap* [Doktorafhandling, Uppsala universitet]. DiVA. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-416732

Oslo kommune. (u.å.). *Fra varmmat til oslofrokost til matpakke.* https://www.oslo.kommune.no/OBA/Mat/oslofrokost.asp

Persson Osowski, C. (2012). *The Swedish school meal as a public meal: Collective thinking, actions and meal patterns* [Doktorafhandling, Uppsala universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-178161

Persson Osowski, C. (2015). «Dålig mat. Men ändå mat»: Om diskursen kring skolmaten som institutionaliserad måltid. I C. Fjellström (Red.), *Klagandets diskurs: Matforskare reflekterar* (s. 51-58). Uppsala universitet.

Rasmussen, M., Kierkegaard, L., Rosenwein, S. V., Holstein, B. E., Damsgaard, M. T., & Due, P. (2019). *Skolebørnsundersøgelsen 2018: Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt 11-, 13-og 15-årige skoleelever i Danmark.* https://www.sdu.dk/da/sif/rapporter/2019/skoleboernsundersoegelsen_2018

Regeringskansliet. (2017, 18. september). *Regeringen ökar stödet till ekologiskt jordbruk*. https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2017/09/regeringen-okar-stodet-till-ekologiskt-jordbruk/

Regjeringen. (2021). *Hurdalsplattformen. For en regjering utgått fra Arbeiderpartiet og Senterpartiet 2021-2025.* https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/hurdalsplattformen/id2877252/

Retsinformation. (2022). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.* https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396#P40

Ruge, D. (2017). LOMA-eksempel på en integreret tilgang til sund skolemad. I A. Schulz & J. von Seelen (Red.), *En skole i bevægelse: Læring, trivsel og sundhed* (s. 155-172). Akademisk Forlag.

Ruge, D. (2021). Student creativity and professional artwork in a school food intervention in Denmark. I J. H. Corbin, M. Sanmartino, E. A. Hennessy & H. B. Urke (Red.), *Arts and health promotion* (s. 53-66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56417-9_4

Ruge, D. (2022). *Verdensmål og praksisfaglig undervisning*. Undervisningsministeriet. https://emu.dk/verdensmaal-i-undervisningen/aktiviteter-og-cases/grundskolen/verdensmaal-og-praksisfaglig

Ruge, D., Nielsen, M. K., Mikkelsen, B. E. & Bruun-Jensen, B. (2016). Examining participation in relation to students' development of health-related action competence in a school food setting: LOMA case study. *Health Education*, *116*(1), 69-85. https://doi.org/10.1108/HE-08-2014-0087

Ruge, D., Torres, I. & Powell, D. (2022). *School food, equity and social justice: Critical reflections and perspectives*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003112587

Ruge, D. & Lennert, M. (2022). School foodscapes in Greenland and Denmark – critical perspectives. I D. Ruge, I. Torres & D. Powell (Red.), *School food, equity and social justice: Critical reflections and perspectives* (s. 28-48). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003112587

Sabinsky, M., Toft, U., Andersen, K. K., Mikkelsen, B. E. & Tetens, I. (2010). *Ernæringsmæssig evaluering af skolemads betydning for elevers kostindtag til frokost: En EVIUS rapport.* DTU Fødevareinstituttet.

SCB. (2022, 29. juni). *Statistikdatabasen*. https://www.statistikdatabasen.scb.se/

Schiøtz, C. (1926). *Om en fullstendig omlegning av skolebespisningen i Oslo*. Norsk forening til motarbeidelse av tannsykdommer.

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Shakeri, S., Ruge, D., Myers, J., Rolls, N., Papatraianou, L. & Fethney, J. (2021). Integration of food and nutrition education across the secondary school curriculum: Two experiential models as two case studies. *Journal of Education and Training Studies*, *9*(6), 57-67. http://dx.doi.org/10.11114/jets.v9i6.5273

Skolefrukt. (2022). *Skolefrukt for elever i grunnskolen*. https://skolefruktsys.no/VisAbonnenterGrafisk.aspx

Skolverket. (2021). *Statistik över gymnasieskolans elever läsåret 2021/22. Statistiknyhet*. https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/fler-statistiknyheter/statistik/2022-03-10-statistik-over-gymnasieskolans-elever-lasaret-2021-22

Skolverket. (2022). *Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2020/21. Beskrivande statistik. Dnr 5.1.1-2020:1312*. https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2021/elever-och-skolenheter-i-grundskolan-lasaret-2020-21

Stockholms Stad. (2021, 11. februar). *Stockholmskällan. Skolmat under 150 år*. https://stockholmskallan.stockholm.se/teman/stockholm-ater/skolmat/

Statistisk sentralbyrå. (2021, 16. desember). Elevar i grunnskolen. https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen

Statsforvalteren. (2021). *Mat og måltidsglede*. https://www.statsforvalteren.no/nb/Trondelag/Landbruk-og-reindrift/Matogmaltidsglede/skolemaltid/

Stovgaard, M., Thorborg, M., Kragelund, K., Andersen, B. V. & Wistoft, K. (2017). *Rammer for mad og måltider i skolen*. DCA-Nationalt Center for Fødevarer og Jordbrug. https://dcapub.au.dk/djfpublikation/djfpdf/DCArapport137_6.pdf

Sundhedsstyrelsen. (2020). *Forebyggelsespakke. Mad og måltider*. https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2018/Forebyggelsespakker/Mad-,-a-,-m%C3%A5ltider.ashx

Upphandlingsmyndigheten. (2022). *Hållbarhetskriterier för livsmedel och måltidstjänster*. https://www.upphandlingsmyndigheten.se/branscher/upphandling-av-livsmedel-och-maltidstjanster/hallbarhetskriterier-for-livsmedel-och-maltidstjanster/

Vik, F. N., Van Lippevelde, W. & Overby, N. C. (2019, 16. juli). Free school meals as an approach to reduce health inequalities among 10-12-year-old Norwegian children. *BMC Public Health, 19*(1), 951. https://doi.org/10.1186/s12889-019-7286-z

Vik, F. N., Nilsen, T. & Øverby, N. C. (2022). Aspects of nutritional deficits and cognitive outcomes – triangulation across time and subject domains among students and teachers in TIMSS. *International Journal of Educational Development, 89*, 102553. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102553
Viken fylkeskommune. (2021). *13 skoler valgt ut til gratis skolematprosjekt.* https://viken.no/aktuelt/13-skoler-valgt-ut-til-gratis-skolematprosjekt.87372.aspx
Weaver-Hightower, M. B. (2011). Why education researchers should take school food seriously. *Educational Researcher*, *40*(1), 15-21. https://doi.org/10.3102/0013189X10397043
Waling, M. & Olsson, C. (2017). School lunch as a break or an educational activity – a quantitative study of Swedish teacher perspectives. *Health Education, 117*(6), 540-550.

Del 1

Danmark

KAPITEL 1.1

Skolemad i Københavns Kommune – klimavenlig med fokus på måltidet som social løftestang

Astrid Dahl, Charlotte Seelig og Emil Kiær Lund
'Team Skolemad', Børne- og Ungdomsforvaltningen, Københavns Kommune, Danmark

Abstract: The aim of this chapter is to describe the background for school meals in the municipality of Copenhagen and to report on how school meals are organized, the importance of school meals for pupils, and how school meals constitute a central element in the municipal food and meal policy to promote climate-friendly food and less food waste. Additionally, the chapter relates the increased focus on the meal as community and social leverage utilized by the municipality. Furthermore, the chapter includes findings from an investigation into the role and importance of school meals. The authors, who are also employees of 'Team Skolemad', carried out the investigation as part of internal evaluation practices.

Keywords: climate-friendly, social leverage, food policy, *madskole*, EAT

Baggrund

Skolemaden i Københavns Kommune (Københavns Kommune, u.å.a) er højt prioriteret og har været det siden 2009. Tidligere var der et meget begrænset tilbud om skolemad på byens 70 skoler, men kommunalpolitikerne valgte i 2009, at skolemaden skulle opprioriteres og være langt mere ambitiøs. Ønsket var at tilbyde eleverne sund, attraktiv skolemad af høj kvalitet, så vidt muligt lavet lokalt på skolen og med mulighed for

Sitering: Dahl, A., Seelig, C. & Lund, E. K. (2023). Skolemad i Københavns Kommune – klimavenlig med fokus på måltidet som social løftestang. I D. Ruge, F. N. Vik, J. Björklund & S. Fröden (Red.), *Læring gennem mad og måltider i grundskolen: Teori og praksis fra Danmark, Sverige og Norge* (Kap. 1.1, s. 35-46). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.182.ch1.1

inddragelse af eleverne. Der blev givet midler til udviklingsarbejdet, varige driftsmidler og anlægsmidler til at bygge nye faciliteter på alle skoler.

Der blev udviklet to forskellige skolemadsmodeller, 'EAT' og 'Madskolerne'. EAT er en ordning, hvor maden produceres i et kommunalt centralkøkken, og der er modtagerkøkkener på skolerne. Maden leveres dagligt til skolerne, hvor en medarbejder færdigtilbereder og anretter maden. Der er begrænset kapacitet i modtagekøkkenet, så der kan kun laves mad til ca. en fjerdedel af eleverne på skolen. EAT er derfor et supplement til den traditionelle madpakke, hvilket i praksis betyder, at eleverne køber EAT en gang imellem, fx to dage om ugen, og at eleverne har madpakke med de andre dage. En gruppe elever er med til at hjælpe i EAT-boden i den sidste time inden spisepausen, og derefter spises maden i klasseværelserne. I tilknytning til EAT-boden er der etableret en særlig EAT-lounge som et cafémiljø for de ældste elever, der selv er med til at indrette loungen. Der er i dag EAT på 51 skoler i Københavns Kommune.

Den anden skolemadsmodel er Madskolerne; en model, hvor der bliver bygget et stort produktionskøkken på skolen og et stort spiseområde i tilknytning til det. Al mad laves således lokalt. Denne model blev i første omgang kun indført på fem skoler, da den var forholdsvis dyr og pladskrævende at etablere. Eleverne spiser klassevis i spiseområdet, hvad enten de er tilmeldt madordningen eller har madpakke med. Eleverne melder sig til madordningen for en måned ad gangen og spiser skolemad hver dag, når de er tilmeldt. Tilslutningen varierer fra måned til måned og fra skole til skole, men mellem 55 og 80 procent af eleverne er tilmeldt madordningen. Eleverne er på skift med til at lave maden i en uge ad gangen, hvor de er i køkkenet hele dagen. Der er i dag 16 Madskoler i Københavns Kommune. Fem af kommunens specialskoler har ikke skolemad, da eleverne har meget forskellige behov, og det derfor ikke giver mening med en fælles madordning.

Generelt for skolemaden i Københavns Kommune – EAT og Madskoler – gælder det, at maden er ca. 90 procent økologisk, varieret, sund og med retter fra mange forskellige madkulturer. Forældrene betaler mellem 20 og 25 kr. pr. måltid, og for familier med lav indkomst er der et økonomisk tilskud, sådan at de enten får maden gratis eller billigere end fuld pris.

Skolemadens organisering og ansvars- og rollefordeling

Den oprindelige kommunale beslutning om skolemad på alle skoler i Københavns Kommune er hidtil blevet fastholdt, selvom der ikke er et lovkrav om skolemad i Danmark. Når der bliver bygget nye skoler, bliver der således etableret rammer til skolemad, primært Madskolefaciliteter. Enkelte skoler har også fået produktionskøkken og spiseområde i forbindelse med en større ombygning. Den politiske motivation for at gøre skolemaden til en del af kommunens skoletilbud har været skiftende gennem årene, men er primært baseret på et ønske om at fremme sundhed og indlæringsparathed. Begrebet 'maddannelse' har dog også løbende indgået i de politiske drøftelser og blev fx prioriteret i 2015, da der blev sat varige midler af til en lang række læringsforløb, der "udvikler børn og unges grundlæggende færdigheder og håndværksmæssige evner inden for råvarekendskab, mad og smag" (Københavns Kommune, 2015, s. 12).

Derudover er 'chancelighed' en gennemgående politisk interesse i forbindelse med indsatser for børn og unge (Københavns Kommune, u.å.b). Efter implementeringen af de nye skolemadsordninger i 2009 stod det ret hurtigt klart, at der var væsentlig forskel på tilslutningen til skolemad på de forskellige skoler, og at der var en tydelig sammenhæng mellem tilslutningen og forældrenes socioøkonomiske status. Der blev derfor lagt op til en politisk beslutning om en individuel, indkomstbaseret tilskudsordning, hvor familier med lav indkomst kunne få skolemaden gratis eller billigere. Efter et pilotforsøg, hvor det blandt andet blev undersøgt, om ordningen medførte stigmatisering, blev der vedtaget en generelt gældende tilskudsordning. Tilskuddet tildeles efter bestemte indkomstgrænser og antal medlemmer af husstanden på baggrund af en ansøgning fra forældrene. Da maden forudbetales i en digital betalingsløsning, er det ikke synligt, hvem på skolen der får tilskud, og der opleves derfor ikke stigmatisering af de elever, der får tilskud. I dag får ca. 15 procent af eleverne tilskud, og tilskudsordningen har dermed medvirket til at udligne social ulighed i tilslutningen til skolemad. Ud over det økonomisk betingede tilskud har hver skole en lille pulje af sociale fripladser, sådan at elever med særlige udfordringer kan få gratis skolemad i en periode. Det kan fx være ved alvorlig sygdom i familien eller andre

forhold, der gør, at familien har mindre overskud og derfor stor nytte af den ekstra hjælp.

De forskellige politiske beslutninger med betydning for skolemaden – herunder en generel målsætning om minimum 90 procent økologi i de offentlige måltider i kommunen – blev i 2019 samlet i en kommunal 'Mad- og måltidsstrategi' (Københavns Kommune, 2019) med følgende overordnede mål:

- Maden skal give den rette ernæring og styrke sundheden.
- Velsmag, kvalitet og madglæde skal være i højsædet.
- Måltiderne skal være bæredygtige og klimaansvarlige.
- Vi skal styrke sociale fællesskaber, madkultur og maddannelse.
- København skal være en sund, grøn og vital madby.

I forhold til skolemad er der et ønske om, at flest mulige børn skal have adgang til sund skolemad. Derudover er der konkrete mål for at reducere klimaaftrykket fra måltiderne (mindre kød, mere plantebaseret mad, reduceret madspild) samt mere overordnede hensigtserklæringer om at styrke sociale madfællesskaber, madkultur og maddannelse.

Forvaltningens rolle

Børne- og Ungdomsforvaltningen har det administrative ansvar for skolemaden i Københavns Kommune. Generelt er det forvaltningens rolle at implementere de politiske beslutninger, at understøtte driften lokalt samt at sikre opfølgning og videre udvikling af de besluttede indsatser. I forvaltningen er der et lille madteam, Team Skolemad, der har ansvaret for at sikre gode rammer om skolemaden ved at understøtte driften, håndtere den samlede økonomi, administrere tilskudsordningen, implementere mad- og måltidsstrategien m.m. Forfatterne til dette kapitel indgår i dette team.

Skolerne kan få rådgivning om den daglige drift, der eksisterer tilbud om forskellige kurser og kompetenceudvikling for både køkkenpersonale og lærere/pædagoger, og der organiseres eksterne læringsforløb for eleverne hos forskellige relevante madaktører i byen.

Forvaltningen kan også spille en rolle i forhold til de overordnede rammer for skolemaden og gå i dialog med de nationale myndigheder. Det kan være om hygiejneregler, økologicertificering eller andet, hvor de generelle retningslinjer skal tilpasses den konkrete virkelighed på skolerne. Senest har forvaltningen været i dialog med undervisningsministeriet om indkomstbaseret tilskud til skolemad, hvor lovgrundlaget ikke var dækkende for Københavns Kommunes behov. Dette blev løst med en lovændring i foråret 2022 inspireret af erfaringerne fra København.

Skolemadens rolle på Madskolerne

Maden fra EAT er varieret, og der er jævnligt nye retter på menuen. Som medarbejdere i Team Skolemad vurderer vi, at det er sandsynligt, at EAT påvirker elevernes såkaldte madmod og udvider deres madkulturelle horisont. De elever, der deltager i arbejdet i EAT-boden, får også større indsigt i maden, produktionen og det at samarbejde om en konkret opgave. På en skole med EAT er skolemaden dog (som tidligere nævnt) desværre ikke et dagligt tilbud til alle, men snarere et supplement til det at have madpakke med hjemmefra. I det følgende har vi derfor valgt at sætte fokus på Madskolekonceptet, der qua den større kapacitet, den lokale produktion og de konkrete fysiske rammer spiller en endnu større rolle på de enkelte skoler.

I det oprindelige idéoplæg til ny skolemad i Københavns Kommune var en Madskole tænkt som en skole, hvor maden er en integreret del af skolens hverdag, pædagogik og organisering. En skole, hvor maden, maddannelse og sundhed er en central og integreret del af skolens hverdag og profil udadtil. Tanken var desuden, at Madskolerne skulle fungere som "flagskibe" og give inspiration til hvordan skolemaden kan spille en central rolle på en skole (Dal & Hansen, 2016, s. 1).

De overordnede politiske beslutninger, intentioner og målsætninger vedrørende skolemad møder imidlertid en skolehverdag og en skoleledelse med en vis grad af selvbestemmelse og handlerum. Centrale beslutninger fortolkes og omsættes til det, der passer bedst til den lokale kontekst og den enkelte skoles kultur. De 16 Madskoler er derfor meget forskellige.

Den enkelte skoles kontekst og generelle vilkår har for eksempel en betydning for Madskolen. Dette blev anskueliggjort i en undersøgelse af madskolerne fra 2016, hvor der blev indsamlet data og foretaget en række interviews på fire Madskoler. Undersøgelsen viste, at Madskolerne har en ret forskellig opbygning og organisering på trods af de fælles overordnede rammer (Dal & Hansen, 2016, s. 3). Blandt de fire skoler er selve forståelsen af det at være en Madskole også forskellig, hvilket blandt andet kan hænge sammen med elevernes socioøkonomiske baggrund (baseret på antal elever med økonomisk tilskud til skolemaden):

> Skolen ser enten Madskolen som et sted, hvor der skal foregå (mad)dannelse og hvor relativt ressourcestærke elever skal udfordres på smag og viden om mad og økologi, eller Madskolen som et sted, der skal sikre gode og sunde måltider til børn, så de har et fundament til at lære eller hvor køkkenet kan fungere som alternativt læringsrum for elever, der er udfordret på boglige fag og almindelig klasseundervisning. (Dal & Hansen, 2016, s. 5)

I forvaltningens arbejde med at understøtte Madskolerne kan der også ses tydelige forskelle i den enkelte skoles tilgang til det at være en Madskole. Det er for eksempel tydeligt, om skolen selv har ønsket at blive Madskole, eller om det udelukkende er en politisk beslutning. Ligeledes er det forskelligt, i hvor høj grad ledelsen bakker op om Madskolen og signalerer over for medarbejdere, elever og forældre, at maden og måltiderne er vigtige og hænger sammen med skolens generelle virke og kerneopgave. Jo større ledelsesopbakning, jo større er udbyttet af Madskolen som en løftestang for øget trivsel og sundhed.

Undersøgelsen viste også tendenser til et hierarki mellem de forskellige fagligheder på en Madskole, hvor køkkenpersonalet tenderer til at rangere lavest i hierarkiet (Dal & Hansen, 2016, s. 6). Det kan skyldes, at mad traditionelt ikke har været et vigtigt og prioriteret emne i den danske folkeskole. Det er derfor forholdsvis nyt for lærere og pædagoger at beskæftige sig professionelt med mad og måltider udover i madkundskabsfaget. Men i forhold til at udfolde hele potentialet i at være Madskole er lærere og pædagogers tilgang af væsentlig betydning. Både i måltidssituationen i deres funktion som rollemodeller og værter for måltidet, i deres generelle omtale af Madskolen, det tværfaglige samarbejde om maddannelse

og i forhold til at integrere maden i flere aspekter af skolens hverdag og undervisning.

Madskolens betydning for eleverne

For eleverne på de 16 Madskoler i København har det at gå på en Madskole betydning på en række måder, selvfølgelig afhængig af hvordan – og i hvor høj grad – skolen prioriterer skolemaden. I Team Skolemad gennemførte vi i 2021 en undersøgelse, der tog afsæt i spørgsmålet: "Hvilken rolle eller funktion kan Madskolen have for eleverne i skolen?". Vi vil i det følgende beskrive de centrale fund.

Skoledagens organisering

Skoledagen på Madskolen er organiseret anderledes, da der er en længere spisepause end på andre skoler, og alle elever spiser sammen klassevis i spiseområdet i stedet for i klasseværelset, uanset om de er tilmeldt madordningen eller selv har madpakke med. De fleste af Madskolerne har ikke plads til alle på en gang, så der spises typisk i tre hold. En lærer eller pædagog spiser sammen med eleverne og forventes at udfylde rollen som vært og facilitator af det fælles måltid. Denne rolle kan også delvis udfyldes af en eller flere elever.

Det fælles måltid

Det fælles måltid kan potentielt fremme elevernes måltidskultur og madmod. Der er ofte fadservering, hvilket betyder, at man skal række fadene rundt og være opmærksom på, om der er nok til alle hele bordet rundt. Det sociale aspekt kan betyde, at knap så madmodige elever får mod på at smage noget nyt, men omvendt kan der også opstå en fælles enighed om, at noget af maden ikke er appetitlig.

Måltidet som social begivenhed kan fremme trivslen i en klasse. Ikke alle elever lærer socialiseringen og de formelle/uformelle regler (bordskik) i forbindelse med et måltid at kende derhjemme. Skoleforsker Louise Klinge har i et debatoplæg om skolemad netop betonet det sociale aspekt:

> Ud over de fysiologiske fordele ved at børn får sund og nærende mad i forhold til koncentrationsevne, er der hele det sociale aspekt – at sidde sammen over måltidet er en fællesskabende aktivitet, som det til alle tider har været i menneskets historie. (Klinge, 2021, s. 1)

Sund skolemad

Eleverne får et sundt og nærende frokostmåltid hver dag, når de er tilmeldt madordningen. Hvorvidt dette gør en forskel for den enkelte elevs sundhed, velbefindende og indlæringsparathed beror selvfølgelig på, hvad skolemaden træder *i stedet for*. Hvorvidt man har en sund madpakke med – eller overhovedet har mad med – hænger sammen med forældrenes overskud og formåen. Der er betydelig social ulighed i sundhed og spisevaner, hvilket også afspejles i børns madpakker. Skolemaden *kan* således bidrage til at udjævne de socialt betingede lærings- og sundhedsudfordringer, der opstår som følge af en usund eller utilstrækkelig madpakke – eller af slet ikke at have madpakke med. Dette understøttes af, at Københavns Kommune som tidligere nævnt har valgt at give tilskud til skolemaden, sådan at familier med lav indkomst også har råd til at købe den.

Eleverne i produktionskøkkenet

Elevernes deltagelse i den daglige madproduktion betyder, at Madskolen er et ekstra læringsrum på skolen. I den fysiske indretning af et produktionskøkken på en Madskole er der netop tænkt over elevdeltagelsen. Køkkenet er opdelt i forskellige produktionszoner, både af praktiske, hygiejniske og pædagogiske årsager. For eleverne kan den uge, hvor de er i køkkenet, være en anledning til at bruge hænderne og indgå i en praktisk læringskontekst som afveksling fra den øvrige undervisning. Eleverne oplever en konkret produktion og en autentisk udfordring, hvor der skal produceres frokost til et bestemt antal personer, og hvor maden skal være klar på et bestemt tidspunkt. Og efterfølgende i forbindelse med måltidet, hvor de elever, der har været med i køkkenet, har en værtsrolle for deres klassekammerater. Undersøgelsen foretaget af Team Skolemad peger

på, at særligt elever med boglige udfordringer har glæde af det alternative læringsrum. På flere af Madskolerne kan elevernes læringsmæssige udbytte dog være udfordret af, at der netop skal produceres meget mad på forholdsvis kort tid. Skolerne i København er typisk ret store, så det er ikke ualmindeligt, at der skal produceres 500 måltider til de deltagende elever og lærere.

Elevernes møde med køkkenpersonalet betyder, at de møder en anden faggruppe og måske nogle andre typer voksne, end de er vant til blandt lærere og pædagoger. Det er typisk voksne med en erhvervsuddannelse, andre erfaringer, en anden sprogbrug, og hvor konteksten i køkkenet betyder, at der er andre forventninger til eleverne. I et interview blev en gruppe elever spurgt til deres forhold til en af Madskolekokkene: "Han laver lidt mere sjov med tingene – det er altid sjovt at være sammen med ham. Han føler med os" (Københavns Kommune, u.å.c).

Køkkenpersonalet har ofte valgt at arbejde på en Madskole, fordi de netop oplever det som motiverende, at der er elever med i køkkenet, for hvem det er meningsfuldt og givende at indgå i madproduktionen. Køkkenpersonalet efterspørger dog flere steder pædagogiske redskaber og kompetenceudvikling, der kan gøre dem i stand til endnu bedre at håndtere og facilitere lærings- og dannelsessituationer.

Elevernes medbestemmelse

Eleverne er i forskellig grad med til at bestemme menuen. I undersøgelsen fra 2016 var der eksempler på skoler, der vægter elevernes medbestemmelse højt og forsøger at realisere elevernes ønsker om fx pizza eller andre populære retter inden for en ernæringsrigtig ramme. En af kokkene udtalte: "Her er det eleverne, der bestemmer maden. Eller i hvert fald menuen. De bestemmer, vi gør det sundere og udfordrer" (Dal & Hansen, 2016, s. 4).

Undersøgelsen viste dog, at eleverne ikke udelukkende har positive meninger om maden. Noget af maden kan ifølge eleverne være for udfordrende, der er ikke altid nok mad, eller det er for ofte de samme retter (Dal & Hansen, 2016, s. 4).

Mad i andre fag

Det er meget forskelligt fra Madskole til Madskole, om eleverne oplever maden som et gennemgående emne i de forskellige fag på skolen. Det beror blandt andet på lærernes tilgang og interesse. På en af Madskolerne kommer alle årgange igennem et madtema i løbet af året, idet der er lavet et madcurriculum for hver årgang. Skolen formulerer det selv på følgende måde:

> Vi har udarbejdet læringsmål for Madskolen, herunder obligatoriske madfaglige forløb på de forskellige klassetrin. Læringsmålene sikrer desuden, at målene for faget madkundskab opfyldes gennem elevernes deltagelse i køkkenet, den sideløbende undervisning og gennem andre faglige/tværfaglige forløb i løbet af skoletiden. I køkkenet foregår der både produktion, undervisning og læring. (Københavns Kommune, u.å.d)

Bliver skolemaden valgt til?

Grundlæggende har Madskolen selvfølgelig størst betydning, for de elever der dagligt spiser med. I gennemsnit er 70 procent af eleverne på Madskolerne tilmeldt madordningen. Tilslutningen er dog aftagende, jo ældre eleverne bliver. Dette kan hænge sammen med den generelle tendens til, at forældrene slipper ansvaret for maden til deres børn, jo ældre børnene bliver, hvilket blandt andet kan ses i en ny undersøgelse af børns sundhed i Københavns Kommune (Københavns Kommune, 2021). Her fremgår det, at antallet af elever, der spiser morgenmad hver dag, falder fra 82 procent i 3. klasse til 45 procent i 9. klasse. Der er desuden tradition for, at eleverne må forlade skolen i det store frikvarter til frokost. Det betyder, at eleverne kan benytte den nyvundne frihed til at købe mad i skolens nærområde, hvis der fx ligger supermarkeder eller fastfoodsteder i nærheden.

Erfaringsmæssigt ved vi, at eleverne ofte køber usunde, billige fødevarer. I 2021 åbnede der for første gang en Madskole på en skole, der kun er for elever fra de ældste årgange, 6.-9. klasse. Der er stor tilslutning til madordningen på denne skole, hvilket blandt andet kan skyldes, at eleverne kun har udgangstilladelse i frikvarteret kl. 10 og ikke i spisefrikvarteret. Skolerne kan således fremme tilslutning til madordningen, hvis de vælger at begrænse elevernes mulighed for at forlade skolen. Derudover

kan skolen aktivt vælge at tilpasse både konceptet og den konkrete menu til deres elevgruppe, hvilket også kan fremme tilslutningen og opbakningen generelt.

Perspektiver

I de kommende år vil der i Københavns Kommune være et øget fokus på klimavenlig mad, mindre madspild samt måltidet som et fællesskab og et bidrag til udligning af social ulighed. Med henvisning til fund i Team Skolemads undersøgelse vil der endvidere blive arbejdet på at skabe en øget sammenhæng mellem skolemaden og undervisningen i faget madkundskab samt i øvrige fag og emner i skolen. Dette indebærer integration af undervisning i skolehaver, Åben Skole-madforløb og af maden i et sundhedsfremmende 0-18 års perspektiv.

Madskolekonceptet vil fortsat være fleksibelt og med mulighed for lokale tilpasninger, men der vil blive udviklet flere fælles redskaber og materialer, både til brug i køkkenet og på resten af skolen.

Det store fokus på den daglige produktion kan som nævnt betyde, at det er svært at få tid til at realisere de læringsmæssige potentialer i Madskolen. Under coronanedlukningerne har der været eksempler på, at det centrale køkken leverede enkelte produkter til Madskolerne, da de skulle lave portionspakket mad leveret til klasseværelserne. Nu spiser eleverne igen sammen i det store spiseområde, men princippet om, at ikke al mad laves fra bunden, kunne potentielt frigive mere tid til læring i køkkenet. Det overvejes derfor, om EAT fremover skal kunne levere relevante komponenter til de Madskoler, der ønsker det. Det kan fx være plantefars, sandwichboller eller andet, der er tidskrævende at producere i store mængder ude på en Madskole, men som med EAT-køkkenets store maskinpark kan produceres effektivt og stadig være af høj kvalitet.

Endvidere vil der fremover være et øget fokus på formidling af de mange fordele og potentialer ved skolemad for at sikre ejerskab til skolemaden både politisk og lokalt på skolerne. Da det ikke er lovpligtigt at tilbyde skolemad i Danmark, optræder det kommunalt besluttede driftstilskud jævnligt på listen over mulige effektiviseringer. Men hvis politikerne ved mere om skolemaden, vil de måske være mindre tilbøjelige til at overveje

besparelser på det område. Lokalt kan der også være brug for at udbrede viden om skolemaden og for at udnytte flere af potentialerne. I et kommende EU-projekt, som Københavns Kommune deltager i, 'School Food for Change', vil der være midler til at arbejde med at udbrede et madfokus i lokalområdet, fx i form af fællesspisninger på skolen. Og der vil være indsatser i forhold til at styrke elevernes maddannelse samt forståelse for råvarer, ressourcekredsløb osv.

Elevernes deltagelse og motivation kan desuden blive helt central for at lykkes med at øge andelen af plantebaseret mad. Alternativt risikerer vi, at serveringen af mindre kød og flere grøntsager og bælgfrugter fører til øget madspild, fordi eleverne ikke spiser maden.

Referencer

Dal, J. K. & Hansen, M. W. (2016). *Undersøgelse af Madskoler i Københavns Kommune* (s. 5-14). Aalborg Universitet. https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/250804659/Madskole_rapport_AAU_2016.pdf

Klinge, L. (2021, 16. august). Skolemad er lavt hængende frugt hen imod chancelighed. *Skolemonitor.* https://skolemonitor.dk/debat/art8311562/Skolemad-er-en-lavth%C3%A6ngende-frugt-henimod-chancelighed

Københavns Kommune. (2015). *Et København – med plads til alle, Budget 2015* (s. 12). Københavns Kommune. https://www.kk.dk/sites/default/files/2021-09/Budgetaftale-2015.pdf

Københavns Kommune. (2019). *Københavns Kommunes Mad- og måltidsstrategi* (s. 5-32). Københavns Kommune.mad_og_maaltidsstrategi_2019_Low.pdf (kk.dk)

Københavns Kommune. (2021). *Børnesundhedsprofilen 2021 København* (s. 1-59). Københavns Kommune. Børnesundhedsprofilen 2021 (kk.dk)

Københavns Kommune. (u.å.a). *Mad i skole og fritidsinstitutionen.* Københavns Kommune. Mad i skole og fritidsinstitution | Københavns Kommunes hjemmeside (kk.dk)

Københavns Kommune. (u.å.b). *Strategi, mål og pejlemærker 2019-2021.* Københavns Kommune. Strategi, mål og pejlemærker | Københavns Kommunes hjemmeside (kk.dk)

Københavns Kommune. (u.å.c). *Madskole*. Københavns Kommune. Madskole | gas (aula.dk)

Københavns Kommune. (u.å.d). *Madskoleavis* (ikke publiceret). Københavns Kommune.

KAPITEL 1.2

Er 'LOMA Lokal Mad' et bidrag til folkesundhed og social innovation?

Dorte Ruge

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Danmark

Birgit Villebro

Tidligere skoleleder Nymarkskolen, konsulent, Danmark

Abstract: LOMA is an abbreviation for 'LOkal Mad' ('local food' in English) and is a school meal program that takes a local perspective on student participation in preparing, serving and learning about food. This is done in a way that includes collaboration with local food producers, the students' parents and professional actors in the local community. The idea for LOMA as a special approach to school meals arose in 2009–2011, initiated by a group of people (including the authors of this chapter) who shared a special interest in an integrated approach to food and meals that included health promotion, education, sustainable development and social innovation in school. This case study investigates whether LOMA was effective with regard to health promotion and social innovation. The study includes data from three schools that had different levels of experience with LOMA. The study applies the evaluation method 'RE-AIM', based on qualitative data from interviews with the headmasters of the schools. The 'RE-AIM' method was chosen because it provides an opportunity to describe the complexity that characterizes social interventions. The results indicate that LOMA was an effective intervention in all three schools with regard to health promotion and social innovation. Despite the tremendous potential of the program, however, other sociocultural dynamics seem to influence Danish decisionmakers in a way that is not favorable to public support for such school food systems.

Keywords: school food, social innovation, public health, social inequality, RE-AIM, commercial determinants, integrated approaches, case study research

Sitering: Ruge, D. & Villebro, B. (2023). Er 'LOMA Lokal Mad' et bidrag til folkesundhed og social innovation?. I D. Ruge, F. N. Vik, J. Björklund & S. Fröden (Red.), *Læring gennem mad og måltider i grundskolen: Teori og praksis fra Danmark, Sverige og Norge* (Kap. 1.2, s. 47-76). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.182.ch1.2

I dette casestudie har vi undersøgt følgende spørgsmål: Kan 'LOMA-Lokal Mad', der er en integreret tilgang til skolemad, betegnes som en effektiv intervention, der bidrager til folkesundhed og social innovation? Til at undersøge dette har vi anvendt metoden RE-AIM til at evaluere interventionen i forhold til kategorierne Reach, Effectiveness, Adoption, Implementation, and Maintenance (Holtrop et al., 2018, s. 3-10). Undersøgelsen blev udført med kvalitativ metode i forhold til tre niveauer af erfaring med LOMA: Mange års erfaring, nogle års erfaring og et års erfaring. Data for erfaring var baseret på interviews med skoleledere fra tre folkeskoler, der repræsenterer forskellige niveauer af erfaring med LOMA-modellen. Den anvendte metode omfatter også en PAR (Baum, 2006) aktionsforskningstilgang, hvor skoleleder Birgit Villebro og forsker Dorte Ruge har samarbejdet om casestudiet og i den forbindelse foretaget en kritisk refleksion over resultater af analyser og egne bias i forhold til resultaterne.[1]

Introduktion

Etablering af en skolemadsordning er ikke en obligatorisk opgave for skoler og kommuner i Danmark. Der er en lang tradition for, at skolemaden principielt er et forældreansvar, og ofte udmøntes dette i, at eleverne har en madpakke med hjemmefra. Dog er det en udfordring, at mange elever ikke spiser deres madpakker af forskellige grunde (Stovgaard et al., 2018). Det betyder, at mange elever er sultne i løbet af skoledagen, hvilket påvirker deres faglige og sociale udbytte af at gå i skole. Ifølge folkeskoleloven er det kommunalbestyrelsen, der lokalt afgør, om skoler kan eller skal etablere madordninger. Hvis de gør det, kan det alene være et tilbud til forældrene, som derefter suverænt afgør, om de vil benytte sig af en given skolemadsordning (Retsinformation, 2022).[2] Der er hverken lovgivnings- eller bevillingsmæssigt incitamenter fra den danske stat til kommunerne til at etablere skolemadsordninger; loven giver kun mulighed for det.

LOMA er en forkortelse for 'LOkal MAd' og navnet på en skolemadsordning, der anlægger et lokalt perspektiv på tilberedning af mad, læring om mad og måltider. Denne model for en madordning omfatter elevernes

deltagelse i tilberedning af sund og økologisk skolemad og et samarbejde med lokale fødevareproducenter om råvarer og undervisning. Ideen om LOMA som en særlig integreret tilgang til skolemad opstod i perioden 2009-2011, hvor forfatterne til dette kapitel sammen med kolleger delte en særlig interesse for en integreret tilgang til mad og måltider, der både omfattede sundhedsfremme, dannelse, bæredygtig udvikling og social innovation i skolen (Weaver-Hightower, 2011; Ruge & Mikkelsen, 2013).

Nymarkskolen i Svendborg, hvor Birgit Villebro var skoleleder, blev i 2013 den første LOMA-skole. Dorte Ruge var følgeforsker fra Aalborg Universitet og skrev ph.d.-afhandling om skolens udviklingsproces (Ruge, 2015).

Fra 2015-2017 gjorde en bevilling fra Nordea-fonden det muligt at tilrettelægge og gennemføre en intervention med udbredelse af LOMA på fem skoler fra fire kommuner. Den integrerede tilgang indebar, at lærerne kunne tilrettelægge en undervisning, hvor mad og måltider var et læremiddel, der både kunne bidrage til sundhedsfremme og til elevernes opnåelse af fælles mål i flere fag. Følgeforskning af udbredelsesprojektet foretaget ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole indikerede, at eleverne udviklede mad- og sundhedsrelateret handlekompetence ved at deltage i LOMA-undervisning (Ruge et al., 2017; Shakeri et al., 2021). En ekstern evaluering ved Danmarks Evalueringsinstitut konkluderede desuden, at LOMA, som en integreret tilgang til skolemad, skabte 'madmod', bedre relationer mellem eleverne og mellem elever og lærere – samt øgede elevernes begejstring for at deltage i undervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017).

I perioden 2017-2021 har LOMA som en model for skolemadsordning været kendetegnet ved stagnation i forhold til udbredelsen til flere skoler. Dog er Østerbyskolen i Vejen Kommune kommet med som ny LOMA-skole i 2021. Samtidig har perioden dog også været karakteriseret ved udvikling af offentligt tilgængelige LOMA-undervisningsmaterialer og aktiviteter af høj kvalitet på de deltagende skoler (Svendborg Kommune, 2021).

Desuden har LOMA- skolerne udviklet nye, multimodale undervisningsmaterialer (Svendborg Kommune, 2021) og etableret en fælles forening: Landsforeningen LOMA for dagtilbud og skoler.

Konceptuelt rammeværk

I det casestudie, der her præsenteres, anvendes evalueringsmetoden 'RE-AIM', der er en forkortelse af Reach, Effectiveness, Adoption, Implementation, and Maintenance (Holtrop et al., 2018, s. 1-10). De begreber oversætter vi her til: Udbredelse, Effektivitet, Adoption, Implementering og Vedligehold. Metoden anvendes hyppigt til evaluering af interventioner på sundhedsområdet, fordi den giver mulighed for at beskrive den kompleksitet, der karakteriserer sociale interventioner. I denne sammenhæng anvendes den sammen med kvalitative metoder (Holtrop et al., 2018).

Målet med LOMA-interventionen var at fremme sundhed blandt børn og unge og dermed bidrage til bedre folkesundhed. Rammerne for interventionen var skolernes fysiske og organisatoriske forhold.

Interventionen bestod af 1) Efteruddannelse af medarbejderne, 2) Etablering af faciliteter for mad og måltider, 3) Udvikling via pilotprojekter med elevdeltagelse, f.eks. 'LOMA-uger', og 4) Afprøvning og efterfølgende justering. Skoleledelse og medarbejdere kunne tilpasse aktiviteterne til de lokale forhold, hvorved interventionen blev fleksibel.

Med RE-AIM sætter vi her fokus på, i hvilket omfang LOMA-modellen kan anses for at være en effektiv intervention, der bidrager til at fremme folkesundhed. En effektiv intervention forstås her som en velfungerende indsats, der ved implementering både leder til øget sundhed blandt deltagerne og til social innovation i forholdet mellem skolen og det omgivende samfund.

Relationen mellem forsker og deltagere er i dette studie inspireret af en PAR (Participatory Action Research) tilgang som beskrevet af Baum (2006). Dette indebærer, at der har været en fortløbende dialog og kritisk refleksion mellem forsker og deltagere om de resultater, som undersøgelsen frembringer, og det, der bliver beskrevet her i kapitlet. Ved at anvende RE-AIM sammen med kvalitative metoder er forholdet mellem forsker og deltager karakteriseret ved 'co-creation' og 'co-production' (Holtrop et al., 2018; Voorberg et al., 2014), der anvendes til at undersøge, 'hvordan, hvorfor og for hvem' en intervention har virket eller ikke-virket (Holtrop et al., 2018). Studiet omfatter perioden fra 2013 med etablering

af den første LOMA-skole og frem til LOMA-opskaleringsprojektet fra 2015-2017 og videre frem til 2021, hvor nye skoler er gået i gang med at blive LOMA-skoler.

Vores forskningsspørgsmål var: *I hvilket omfang kan LOMA-tilgangen, som en integreret tilgang til skolemad, betegnes som en effektiv intervention, der bidrager til folkesundhed og social innovation?*

Studiet tog afsæt i sociologisk videnskab repræsenteret ved Flyvbjerg (2012), der fremhæver vigtigheden af anvendt phronesis med henvisning til Aristoteles. Phronesis skal her forstås som "Practical wisdom on how to address and act on social problems in a particular context". I bogen *Making social science matter* (Flyvbjerg, 2012, s. 1-2) argumenterer Flyvbjerg for en anvendt sociologisk forskning, der ikke efterligner naturvidenskabernes kriterier ('episteme' og 'techne') men i stedet er kontekstsensitiv og stedbaseret ('place-based'). Den metode har vi vurderet til at være en relevant ramme for dette casestudie af LOMA-modellen, fordi den i høj grad blev tilpasset de lokale forhold på skolen og i lokalsamfundet.

Et centralt fokus var, hvorvidt LOMA bidrager til social innovation. Den anvendte definition på social innovation er følgende: "/…/ Social innovation er gennemførslen af nye idéer (produkter, ydelser, organisations- og forretningsmodeller), der målrettet opfylder et samfundsmæssigt behov (mere effektivt end alternativerne) samtidigt med, at det skaber nye sociale relationer eller partnerskaber" (Murray et al., 2012).

I studiet blev det samfundsmæssige behov, som LOMA stiler mod at bidrage til at opfylde, forstået som: Behovet for en deltagerorienteret skolemadsordning, der fremmer sundhed, læring og bæredygtig udvikling.

RE-AIM-metoden anvendt på LOMA i 2015

Dorte Ruge udarbejdede i forbindelse med sit ph.d.-studie et udkast til en vurdering af LOMA-interventionens effektivitet. Her blev RE-AIM evalueringsmetoden anvendt til bestemmelse af 'Udbredelse, Effektivitet, Adoption, Implementering og Vedligehold' af LOMA-tilgangen (Ruge, 2015). Resultaterne fremgår herunder:

Udbredelse på Nymarkskolen (indikator: Hvor mange og hvem deltog?)
620 deltagere (elever + lærere)

Effektivitet (indikator: Hvilken indflydelse var der?)
Der var indikationer på, at:
LOMA havde en positiv indflydelse på alle elevers udvikling af sundere mad- og måltidsadfærd, deres livskvalitet og deres udvikling af komponenter i mad- og sundhedsrelateret handlekompetence. LOMA havde en positiv indflydelse på udvikling af bæredygtige, offentlige indkøbsstrategier.

Adoption (indikator: Hvad foregik der i køkkenet og i undervisningen?)
De undervisningsaktiviteter, som eleverne deltog i, var repræsentative for skolens elevgruppe og omfattede et bredt udsnit af fag og emner: matematik, naturfag, madkundskab, international dimension, sprog, it og medier, sundhed, bæredygtighed.

Implementering (indikator: Hvordan blev det en del af hverdagen?)
LOMA blev implementeret som planlagt for hele skolen – indtil videre med en 10 års horisont. Tilpasninger er forventet på baggrund af den fortløbende udvikling og reformering af den danske folkeskole.

Vedligehold (indikator: Hvordan vil interventionen blive vedligeholdt?)
Såfremt finansiering er mulig, vil det blive forsøgt at måle langtidseffekterne både på det individuelle og institutionelle niveau. (Ruge, 2015, s. 53)

I nærværende kapitel (7 år efter den første analyse) er der på tilsvarende måde udarbejdet en RE-AIM analyse, baseret på interviews med tre skoleledere fra tre forskellige LOMA skoler. I det følgende afsnit vil metode for dataindsamling og analyse blive beskrevet.

Metode for dataindsamling og analyse

Der blev anvendt kvalitativ metode til indsamling af data i form af dels skriftlige svar, dels telefoniske interviews med skolelederne. Der var tale om et singlecasestudie (Ramian, 2017; Yin, 2012) med tre indlejrede enheder.

Casestudiet var baseret på data fra skoleledere på tre skoler – tre enheder – der repræsenterede tre niveauer for skoleledernes erfaring og indsigt på LOMA-skoler:

A. Mange års erfaring (start på LOMA i 2013): Nymarkskolen i Svendborg Kommune.
B. Nogle års erfaring (start på LOMA i 2015): Ørkildskolen i Svendborg Kommune.
C. Et års erfaring (start på LOMA i 2021): Østerbyskolen i Vejen Kommune.

Skolelederne repræsenterer en kategori af informanter, der har afgørende indflydelse på LOMA-interventionens gennemførelse, samt stor indsigt og organisatorisk overblik. Da der på tidspunktet for undersøgelsens gennemførelse kun var seks LOMA-skoler i Danmark, er de tre skoleledere repræsentative for den samlede gruppe.

De transskriberede interviews og skriftlige svar fra skolelederne blev indsamlet i perioden 5.-20. januar 2022. Dernæst blev de analyseret i forhold til RE-AIM-kategorierne:

- Udbredelse (antal deltagere?)
- Effektivitet (grad af indflydelse?)
- Adoption (hvilke handlinger i køkken og i undervisning?)
- Implementering (grad af integration i hverdagen?)
- Vedligehold (grad af vedligehold fremadrettet?)

Resultater

Casestudiets tre indlejrede enheder udgøres af tre skoler (A, B, C), der er udvalgt i forhold til niveau af erfaring med LOMA-modellen. I dette afsnit vil data indsamlet fra interviews eller fra skoleledernes skriftlige svar blive præsenteret og analyseret i forhold til kategorierne fra RE-AIM-metoden.

Nymarkskolen i Svendborg (A)

Nymarkskolen er både ungeskole og LOMA-skole. I skoleåret 2021-2022 var der 575 elever på skolen i 7.-10. årgang (13-17 år). Det er en 10 år gammel folkeskole, og som organisation er den særlig derved, at den alene

rummer udskoling. Det er et stort skoledistrikt bestående af tre basisskoler, som har eleverne fra 0.-6.klasse[3] Skolens elevgrundlag er særdeles mangfoldigt sammensat med store socioøkonomiske, etniske og øvrige variationer. Skolen har et stærkt fokus på at integrere læring, trivsel og dannelse i en helhed, hvor personalet som deltagere i professionelle læringsfællesskaber til stadighed søger at dygtiggøre sig i deres kerneopgave: at være eksperter i teenagere. Skolen er struktureret om årgangene; således er eleverne på 7.-9. årgang opdelt i to storgrupper pr. årgang, og på 10. årgang er der en storgruppe.

På skolens hjemmeside er der en beskrivelse af, hvordan skolens LOMA-praksis foregår, og hvad det indebærer i forhold til planlægning, tilberedning og servering af skolemad – og i forhold til undervisningen på Nymarkskolen:

> Der produceres dagligt et sundt frokostmåltid i vores køkken i et samarbejde mellem vores professionelle køkkenpersonale, en madkundskabslærer og en gruppe på 8-12 elever. Eleverne i køkkenet har selv haft stor indflydelse på menuplanlægningen med inspiration fra vores LOMA-koordinator, som besøger alle klasser i god tid før deres LOMA-uge for at hjælpe dem med at forberede den. Hver klasse har 2 LOMA-uger/år på 7. og 8. årgang. I LOMA-ugerne arbejder eleverne 1 uge i klassen med deres sædvanlige lærere enten med det normale skema eller om LOMA-relaterede emner i eller på tværs af fagene. Her arbejder de med stof, der under alle omstændigheder skal arbejdes med, og den tætte forbindelse til det, der foregår i køkkenet eller hos vore producenter af råvarerne tilfører elevernes læring øget autencitet og motivation. Derudover har eleverne en uge, hvor de arbejder med LOMA-forløb, det kan eksempelvis være i en projektorienteret undervisningsform. Vi har besluttet, at eleverne på 7. årgang arbejder med sundhed i deres LOMA-forløb, mens de på 8. årgang arbejder med bæredygtighed. (Nymarkskolens hjemmeside, 2022)

Skoleleder, Villebro, Nymarkskolen

Datagrundlag for dette afsnit er Villebros skriftlige besvarelse til Ruge på interviewspørgsmål i januar 2022. I det følgende afsnit er centrale passager af hendes svar analyseret og kategoriseret ud fra RE-AIM-metoden. Villebro og Ruge har i dette afsnit analyseret data igennem en fælles kritisk refleksion.

Udbredelse

Villebro fortæller om betydningen af at have de nødvendige ressourcer til udbredelse fra Nymarkskolen til andre skoler i kommunen:

> LOMA på Nymarkskolen har i høj grad medvirket til udbredelse af LOMA for vores 575 elever og på vore fødeskoler.[4] Det er sket i forbindelse med, at vi gennem eksternt finansierede projekter har fået mulighed for at bruge den nødvendige tid til at inspirere og gennemføre kompetenceudvikling på de øvrige skoler, så de kunne udvikle og etablere en LOMA-form, der passer til deres skole i forhold til elevgruppe og pædagogiske prioriteringer. Udviklingsmidlerne er kommet fra forskellige kilder; private fonde, Erasmus+ og en ministeriel pulje. En vigtig forudsætning herfor har været dygtig og kompetent projektledelse, som vi i flere tilfælde har samarbejdet med UCL om.

Villebro fremhæver de fysiske og praktiske forhold, der er nødvendige for at etablere en madordning efter LOMA-modellen, som en central komponent i forhold til udbredelse:

> De vigtigste fysiske forandringer har været bygning, etablering og indretning af et professionelt indrettet produktionskøkken, hvor der er mulighed for, at en gruppe på op til 18 elever og medarbejdere på en effektiv måde kan producere mad til mange – i gennemsnit til 250 pr. dag. Endvidere vil jeg nævne indretning af spisesale i skolens fællesrum samt en daglig "struktureret" fællesspisning af frokosten samt etablering af en skolebod med sunde snacks. Denne bod har åbent i en formiddags- og en eftermiddagspause.

'Effektivitet'

Villebro fremhæver den positive indflydelse fra det daglige spisefællesskab på den effektive udvikling af sundhedsrelateret handlekompetence og social trivsel blandt eleverne:

> Eleverne i LOMA-ordningen har udviklet 'madmod' i forhold til at smage på mange slags fødevarer og en bevidsthed om vigtigheden af sundhed og bæredygtighed. Da frokosten foregår som et fælles måltid, hvor man spiser sammen med sin klasse og sin lærer, har LOMA-menuen givetvis også haft en indirekte påvirkning af den halvdel af eleverne, der ikke spiser LOMA-mad, men madpakke eller anden medbragt mad. Det, at frokosten er tilrettelagt som et fælles

> måltid som en fast fælles pædagogisk aktivitet, styrker derudover elevernes sociale relationer og kompetencer, både når det gælder forholdet mellem elever og lærere og indbyrdes mellem eleverne.

I forhold til viden og færdigheder som komponenter i handlekompetence beskriver Villebro, hvordan arbejdsprocesserne i LOMA har et stort læringspotentiale, som medarbejderne i køkkenet anvender som anledning til undervisning i flere fag:

> Endvidere er vore medarbejdere i køkkenet meget dygtige til at integrere madproduktionen med undervisning om råvarer, arbejdsgange etc. I køkkenet er der endvidere god mulighed for at etablere mere uformelle samtaler om sundhed, indkøb, økologi contra konventionel produktion, lokale råvarer contra råvarer med lang transport, madvaner m.m.

I et dannelsesperspektiv er specielt de årlige projektuger væsentlige. I overensstemmelse med Klafkis (1996) teori om dannelse kan man sige, at LOMA som undervisningsintervention åbner eleverne for stoffet – og at projektugerne åbner stoffet for eleverne:

> Endelig sætter projektundervisningsugerne i klassen med faglærerne den praktiske viden og undervisning indhentet i køkkenet – og evt. hos producenterne – i sammenhæng med de emner, der arbejdes med i og på tværs af fagene. Dette er med til at styrke bredden i elevernes perspektiv, hvilket er en vigtig forudsætning for efterfølgende refleksion og dannelse af selvstændige holdninger og handlinger.

'Adoption'

I forhold til hvordan tilslutningen til LOMA er blandt eleverne, fortæller Villebro følgende:

> Vi kan konstatere en god tilslutning til madordningen på ca. 50 procent, hvilket betyder, at alle disse elever dagligt spiser et sundt og bæredygtigt måltid. Det er fortrinsvis de samme ca. 250 elever, der benytter sig af ordningen, så for dem giver det en fast positiv påvirkning og erfaring med at spise sundt, varieret og bæredygtigt, idet menuerne altid er sammensat efter disse kriterier.

'Implementering'

Som eksempel på, hvordan LOMA er blevet en del af skolens hverdag og årsplan, fremhæver Villebro vigtigheden af klassernes faste køkkenuger:

> Køkkenugerne (som alle elever deltager i) giver eleverne virkelig gode muligheder for også at udvikle deres personlige og sociale kompetencer, idet de oplever betydningen af at leve op til et personligt ansvar i det forpligtende arbejdsfællesskab, de indgår i. Der er deadlines, der skal overholdes – maden skal være klar til servering kl.11.25 – og der er hurtig og konkret tilbagemelding fra de spisende i forhold til madens kvalitet. Det animerer alle til at gøre sig umage – og maden smager altid fortrinligt! Det er virkelig næsten aldrig sket, at maden har været brændt eller overkrydret eller lignende.

Villebro glæder sig desuden over, hvordan de praktiske kompetencer, eleverne opnår i LOMA, bidrager til en øget praksisfaglig læring for skolens elever:

> Der er indført krav om,[5] at lærerne skal vurdere elevernes "praksisfaglighed", og kommunalpolitiske mål om, at en stigende andel af eleverne skal vælge en (praktisk) erhvervsuddannelse i stedet for en gymnasial ungdomsuddannelse. Her giver LOMA gode muligheder for at vægte det praksisfaglige i den undervisning, der foregår, når eleverne har deres køkkenuger. Her gør medarbejderne i køkkenet meget ud af, at eleverne ud over den teoretiske viden tilegner sig praktisk viden og færdigheder om tilberedning af mad, hygiejne, borddækning, oprydning, opvask m.v.

Ifølge Villebro er der endvidere gode eksempler på, at eleverne opbygger viden og erfaring til brug for deres fremtidige uddannelsesvalg i kraft af samarbejdet med lokale producenter om undervisning. Det er et eksempel på social innovation som effekt af LOMA-modellen:

> Det er en vigtig grundsten i LOMA, at det har været muligt at få kommunal opbakning og støtte til at udvikle særlige indkøbsaftaler, der tager andre parametre ind end konkurrencedygtighed i forhold til pris.[6] Vi har gennem årene haft mange gode erfaringer med især de besøg, eleverne har været på hos leverandører som en del af undervisningen. Der er elever, der har sorteret kartofler og samlet æbler, der er elever, der har undersøgt biodiversitet

> på bestemte marker, der er elever, der har overværet parteringen af en slagtet stud og deltaget i pakningen af den, før den kom med hjem i skolens fryserum.

I forhold til social innovation som resultat af samarbejdet mellem skole og lokale leverandører, har skolen hvert år haft et møde mellem leverandørerne og skolens elever og lærere:

> Vi har – før corona – haft et fast årligt møde, hvor vi har samlet alle LOMA-leverandørerne for at tydeliggøre for dem, hvor vigtigt deres bidrag er i dannelsen af den unge generation – de (leverandørerne) har mødt elever, der har præsenteret projekter og produkter fra undervisningen. På disse møder har vi endvidere søgt at skabe en fælles dialog, hvor leverandørerne indbyrdes og vi fra skolen – såvel køkkenfagligt som pædagogisk personale – har videndelt, inspireret og ide-genereret i forhold til at udvikle samarbejdet mellem producenter og skole.

Et andet eksempel på, hvordan social innovation er et resultat af LOMA på Nymarkskolen, fremgår af Villebros beskrivelse af skolens 'Åbent-hus'-arrangementer:

> Vi har endvidere inviteret vores producenter til at deltage med en stand med deres varer ved vores årlige Åbent-hus-arrangement for skolens forældre og elever, og det har givet gode oplevelser og samtaler om kvalitet i mad, sundhed, bæredygtighed etc.

'Vedligehold'

Villebro lægger vægt på, at netværkssamarbejdet om LOMA-modellen mellem skolerne har afgørende betydning for vedligehold og fastholdelse af interventionen:

> På kommunalt niveau har vi i Svendborg endvidere stor glæde af at have et netværkssamarbejde med 4 årlige møder for LOMA-nøglemedarbejdere fra de forskellige LOMA-skoler, hvor de deler erfaring, viden og udvikler nye ideer og indsatser. På det seneste har vi ikke lykkedes med at få bevilget projektmidler fra private fonde eller offentlige myndigheder til yderligere udbredelse og udvikling. Det har givet folk på de eksisterende LOMA-skoler og UCL anledning til

> at etablere Landsforeningen for LOMA-skoler og daginstitutioner[7] for at søge at løfte denne opgave.

Der er dog også store udfordringer for fastholdelse og vedligehold. Ifølge Villebro har to af de skoler, der tidligere var med i LOMA-netværket i kommunen, fravalgt det:

> Aktuelt må vi desværre konstatere, at 2 af de skoler, der tidligere indgik i LOMA-netværket ikke længere deltager i dette – der er sket udskiftning af personale og ledelse, hvilket har givet andre prioriteringer. Jeg tror, at det er årsagen. Da LOMA og alt, hvad det indebærer, ikke er en obligatorisk opgave, og mængden af obligatoriske opgaver er meget omfattende for enhver folkeskole og institution, giver den nuværende lovgivning ikke de bedste forudsætninger for at prioritere det værdifulde arbejde med dette område. Det er ressourcekrævende både i forhold til økonomi og kompetencer at have en LOMA-madordning, og derfor kan andre vigtige opgaver blive prioriteret frem for denne.

Villebro påpeger en række strukturelle udfordringer, der gør det vanskeligt for skoler og kommuner at etablere LOMA-madordninger, der både kan bidrage til sundhedsfremme, læring og dannelse for eleverne:

> For det første er det en kæmpe udfordring, at det fortsat er meget vanskeligt at finde politisk opmærksomhed og opbakning til (krav om), at kommunerne skal etablere madordninger, og at der afsættes midler til etablering og – lige så vigtigt – drift af sådanne ordninger. Der er p.t. ikke den nødvendige vilje til at bruge den betydelige mængde evidens, der allerede foreligger for fordelene ved at prioritere etableringen af kommunale madordninger på skolerne. Der er et kæmpe potentiale i at forpligte skolerne og dermed kommunerne til at etablere madordninger, der skal integrere den sundhedsmæssige, læringsmæssige og dannelsesmæssige indsats på skolerne. Hvis lovgivningen og økonomien kom på plads, ville der være gode muligheder for at løfte flere vigtige samfundsopgaver på én gang.

Konkret på Nymarkskolen fremhæver Villebro vigtigheden af, at samarbejdet med leverandørerne bliver grundlagt i indkøbsaftalerne:

> For det andet ser jeg en udfordring i at fastholde det gode samarbejde med leverandørerne – her er der både brug for lovgivning, der i forhold til indkøbsaftaler

> gør det så enkelt som muligt for både leverandører og skoler/institutioner og det er ligeledes udfordrende at skabe økonomisk rum til at besøge leverandørerne – transportudgifterne er betydelige, når man skal på besøg uden for cykelafstand.

Endvidere er det vigtigt at være opmærksom på, at leverandører måske har behov for opkvalificering for at kunne indgå i samarbejde med lærere og køkkenmedarbejdere om undervisning:

> Endelig er der en udfordring i til stadighed at vedligeholde samarbejdet med leverandørerne og motivere dem til at prioritere dette. Deres motivation og kompetence til undervisnings- og samarbejdsopgaven kan variere fra person til person – og her må vi hjælpe hinanden ud fra vore forskellige vilkår, roller, kompetencer og interesser

Villebro påpeger desuden nødvendigheden af opbakning til LOMA som en sundhedsfremmende og socialt innovativ intervention på kommunalt og nationalt niveau:

> Den tredje udfordring kan være at opretholde gejst og kompetence omkring opgaven lokalt, hvis der ikke på sigt bliver givet mulighed for, at flere kommunalt og nationalt arbejder på feltet og er med til at løfte opgaven med kontinuerlig udvikling, rekruttering m.v.

Tabel 1. Sammenfattende oversigt, Nymarkskolen, jf. Villebro. RE-AIM kategorier og resultater i forhold til vurdering af målopfyldelse

RE-AIM-kategori	Resultat, kondenseret	Vurdering af målopfyldelse
Udbredelse (hvor mange og hvem deltog?)	Alle elever (575) og alle ansatte (75). Produktion og spisning alle skoledage.	*Høj grad*
Effektivitet (hvilken indflydelse var der?)	Positiv effekt på læring, dannelse og fællesskab.	*Høj grad*
Adoption (hvad foregik der i køkkenet og i undervisningen? Hvordan er tilslutningen?)	50 % af eleverne deltager i madordningen.	*Medium grad*
Implementering (hvordan er det en del af hverdagen?)	Indarbejdelse i skolens plan på dags-, uge- og årsniveau.	*Høj grad*
Vedligehold (hvordan vil interventionen blive vedligeholdt?)	Netværkssamarbejde mellem skoler. Samarbejde mellem nøglepersoner. Løbende fokus på udfordringer og løsninger – herunder strukturelle.	*Medium til høj grad*

Ørkildskolen i Svendborg (B)

Ørkildskolen er en skole for elever fra 0.-6. årgang beliggende i centrum af Svendborg på to matrikler – afdeling Byen og afdeling Øst. Der er ca. 620 elever fordelt på alment område, modtagelsesklasser og en funktionsklasserække (Ørkildskolen Hjemmeside, 2022). To dage om ugen blev der lavet LOMA-skolemad på Ørkildskolen, hvor en køkkenleder samarbejdede med en klasse fra mellemtrinnet om at lave dagens ret til alle elever, der havde bestilt på forhånd. Der blev produceret mad to gange om ugen til 200-300 personer.

Skoleleder, Christensen, Afdelingsleder, Ørkildskolen

Datagrundlag for dette afsnit er Christensens skriftlige besvarelse af interviewspørgsmål i januar 2022. Resultater af analyser og RE-AIM-kategorisering af centrale passager fremgår her:

'Udbredelse'

Ifølge Christensen er udbredelsen på Ørkildskolen karakteriseret ved etablering af læringsrum både inde på skolen og i skolens uderum:

> Vi har fået udviklet og bygget to kombinerede produktions-/madkundskabs-køkkener.
> Vi har opbygget LOMA-kasser til undervisning og madlavning i det fri.
> Vi har opsat et bistade i Johannes Jørgensens have ved siden af skolegården på Byen.
> Der er oprettet et væksthus i forbindelse med LOMA-køkkenet på Øst.

'Effektivitet'

Christensen fremhæver elevernes læring om sundhed og bæredygtighed og progressionen op gennem skoleforløbet som eksempler på effektiv indflydelse på skolens undervisning:

> Børnene møder en professionel kok og deltager i madlavning til mange. Der er fokus på sundhed, bæredygtighed og klima på initiativ af elevrådet. LOMA har været en bevægelse, der har understøttet denne udvikling – og omvendt.

> Udarbejdelsen af LOMA-guiden[8] har været afgørende, da systematikken igennem skoleforløbet, der er indbygget i denne, sikrer, at det er en vedvarende proces at arbejde med de udvalgte og repræsentative temaer.

Udover styrket sundhedsfremme som effekt af LOMA fremhæver Christensen også samarbejdet med interne og eksterne aktører om en markedsaktivitet: "Ørkildmarkedet, som afslutter vores LOMA-temauge i efteråret, er med til at styrke fællesskabet og videndeling mellem alle eleverne på skolen".

'Adoption'

Christensen fremhæver som eksempel på adoption den bevægelse, der har været fra modstand blandt medarbejderne til konkret anvendelse i egen undervisning:

> I 2018 var der skepsis og en anelse (!) modstand i forhold til et projekt, der ikke var vokset nedefra. Pionerer og pilotprojekter, der blev videndelt med hele organisationen, fik [dog] mange lærere til at kaste sig ud i anderledes undervisning og ikke lade sig begrænse af mangelfulde madkundskabslokaler.

Christensen betoner værdien af tydelig rammesætning i form af en særlig LOMA-guide, som medarbejderne har deltaget i udviklingen af:

> Igen er udarbejdelsen af LOMA-guiden central.[9] Den skaber en ramme, som man kan få øje på, samtidig med at den giver god plads til individuelle, kreative projekter og prøvehandlinger.

Vedrørende den sociale innovation som effekt af LOMA-samarbejdet med de lokale producenter er skolen ifølge Christensen udfordret på dette punkt:

> Vores køkkenleder, A, har fokus på den del [køkken]. Vi er udfordret i forhold til indkøbsaftaler af, at vi kun har en ganske lille produktion, og dermed bliver det dyrere at udnytte indkøbsaftalerne fuldt ud. De bliver for dyre at bruge.
>
> Samarbejde med lokale producenter begrænser sig p.t. til Fårehavegård, som har en økologisk produktion af æbler og kødkvæg. Endvidere

samarbejder vi ofte med vores kommunale naturskole, når vi har LOMA-undervisning.

'Implementering'

LOMA som en del af hverdagen på Ørkildskolen er et ønske fra Christensen, der peger på, hvordan LOMA fra at være en undervisnings-aktivitet er blevet implementeret på hele skolen:

> Jeg håber og tror på, at LOMA vil fortsætte med at være en del af Ørkildskolen – både som produktion af mad og som en tænkning, der understøtter vore børns dannelse og udvikling. Jeg tænker, at arbejdet med implementeringen af LOMA på vores skole har nået et sted, hvor vi kan videreudvikle på det som en del af hele udviklingen af Ørkildskolen.

'Vedligehold'

Vedligehold af LOMA på Ørkildskolen beskriver Christensen i forhold til tre centrale udfordringer:

> De tre vigtigste udfordringer i de kommende år er: 1. Økonomi, 2. At rekruttere den rigtige til LOMA-køkkenet, hvis vores køkkenleder finder på noget andet at arbejde med. Han har været med fra starten og er langt inde i LOMA-tænkningen og 3. Corona (restriktioner).

Tabel 2. Sammenfattende oversigt, Ørkildskolen, jf. Christensen. RE-AIM kategorier og resultater i forhold til vurdering af målopfyldelse

RE-AIM-kategori	Resultater, kondenseret	Vurdering af målopfyldelse
Udbredelse (hvor mange og hvem deltog?)	620 elever, to matrikler, produktion og spisning to gange/uge.	*Fra medium til høj grad*
Effektivitet (hvilken indflydelse var der?)	Positiv effekt på læring om sundhed og bæredygtighed.	*høj grad*
Adoption (hvad foregik der i køkkenet og i undervisningen?)	"Anderledes undervisning" af køkkenleder og lærerteam, bl.a. med ekskursion til leverandør.	*høj grad*
Implementering (hvordan blev det en del af hverdagen?)	Indarbejdelse i skolens samlede udvikling.	*høj grad*
Vedligehold (hvordan vil interventionen blive vedligeholdt?)	Opmærksomhed på udfordringer med økonomi, rekruttering og coronarestriktioner.	*Fra medium til høj grad*

Østerbyskolen i Vejen Kommune (C)

Østerbyskolen i Vejen Kommune er en folkeskole med 515 elever på 0.–9. årgang. Skolens værdier er fællesskab, respekt for forskelligheden, demokratisk og digital dannelse. Ifølge skolens hjemmeside udmønter dette sig i en 'mobbefri skole', hvor omsorg er obligatorisk. På skolens hjemmeside bliver skolen beskrevet således (uddrag):

> Vi ser det som vores fornemste opgave at skabe et skoleliv, hvor både børn og forældre er glade og trygge. En skole, hvor eleverne bliver så fagligt dygtige, som de kan, og hvor de gives kompetencer og gåpåmod til et godt liv – også efter folkeskolen. Opsummerende stiler vi efter at tilbyde et læringsmiljø, hvor: Alle skal have det godt, være trygge ved og have tillid til skolen. Alle elever bliver så dygtige, som de overhovedet kan. Eleverne omgives af voksne, der vil dem, og som viser, at de vil dem. Alle børn mødes med anerkendelse, respekt og tilpassede udfordringer. Eleverne modtager – udover uddannelse – også dannelse og rustes til at blive kompetente og demokratiske medborgere med respekt for de mennesker og det samfund, der omgiver dem. Eleverne præsenteres for mange forskellige mennesker, kulturer og baggrundshistorier og møder ikke kun "sig selv". Vi fejrer både kollektive og individuelle succeser. (Østerbyskolens hjemmeside, februar 2022)

Skoleleder, Mette Kragh, Østerbyskolen

Datagrundlag for dette afsnit er et transskriberet interview med Mette Kragh. Resultater af analyserne og kategorisering i henhold til RE-AIM-kategorisering fremgår i det følgende:

'Udbredelse'

Kragh redegør for, hvordan de på Østerbyskolen blev opmærksomme på, at LOMA kunne være noget for dem:

> I: På hvilke måder har LOMA på Nymarkskolen været en inspiration for jer?
>
> Jamen det har det jo, det var det første sted, som vi besøgte for at skulle blive inspireret af det her med skolemad. Historikken er, at vi for 3,5 år siden var med i et nationalt projekt, hvor der var en medarbejder med fra skolen, og som vi kom til at drøfte skolemad med .... I den forbindelse fortæller hun, at de har det her med skolemad på deres skole, og så er vi ovre for at se både, at de fremstiller

> maden, og at de har det her pædagogiske måltid, og hvordan de drifter det. Så det blev vi rigtig optagede af dengang.

Udbredelsen blev ifølge Kragh styrket af, at der både var repræsentanter fra skole og forvaltning på studieturen:

> Vi var på besøg med både repræsentanter fra skolen og fra forvaltningen. Så vi satte os ned og forsøgte at finde ud af, hvad er det så vi vil? Vi ville gerne både lave mad og samle vores elever omkring et måltid og have noget fællesskab i den forbindelse. Igennem de sidste 5-6 år har vi lavet forsøg med at have en kantine, som vi finansieret via skolens økonomi med et godkendt tilskud fra skolebestyrelsen. Men vi ville også gerne have det lokale med ind, så derfor er det så også LOMA [foreningen], som vi har fået hjælp fra i forbindelse med opstart at dette projekt.

Forudsætningen for at kunne gå i gang med udviklingsprojektet har været puljemidler, som skolerne kunne søge:

> I Vejen Kommune har man kunnet søge nogle udviklingspenge til at udvikle nogle læringsmiljøer. Og der har vi på Østerbyskolen fundet ud af, at vi ville søge midler til vi kalder 'mad i skolen' og 'lokal skolemad'. Det har været et forløb, hvor man over 2 år beskriver et projekt og så også får noget økonomisk startkapital til at komme i gang med det. Det er både kursusmidler og midler til at få nogle forsøg i gang omkring de her nye læringsmiljøer.

'Effektivitet'

Selvom LOMA kun har været et aktivt miljø på skolen i et år, er der ifølge Kragh allerede tegn på gode effekter:

> Vi kan se forandringer allerede nu. Det er da helt sikkert, at interessen for det her med mad, og hvor det kommer fra, og at vi har det lige uden for døren og i vores nærmiljø, den er da helt sikkert øget. Vi har jo kun været igennem to prøvehandlinger [med LOMA]. Men der er stor interesse i de klasser, som har fået lov til at være med til de her prøvehandlinger. Der er også en generel interesse i vores skolebestyrelse omkring det her med LOMA-projektet. Og det er der, fordi at vi faktisk alle sammen tror på, at når man nu både får god mad – bliver tilbudt at være med i en madordning – og vi kan lave et fællesskab om at spise det og at lave det: Det tror vi på gør en forskel. Ud over de midler, som vi har fået fra kommunen, har skolebestyrelsen også sagt, at de gerne vil være med til at støtte

> det økonomisk. Det her med at få sat det ind i et skoleperspektiv og et undervisningsperspektiv, det giver helt sikkert mening for dem – også som skole.

'Adoption'

I praksis fungerer LOMA på Østerbyskolen også som et genstandsfelt for de professionelle læringsfællesskaber, som skolen tidligere har etableret i et andet projekt:

> De (lærerne) har jo valgt at gøre det sådan, at der er en lærer på 1. årgang og en lærer på 4. årgang og en lærer på 7. årgang. Derudover er der to med fra vores lærings- og ressourcecenter, samt en medarbejder fra kantinen. Det har helt sikkert gjort, at man sidder med et stærkt team og sidder sammen med nogen, man kan sparre med, og man kan udvikle sammen med. De går også sammen, når de skal lave de her prøvehandlinger. Så jeg tror egentlig, at det har været en kæmpe styrke, at der sidder en PLF gruppe, som laver det her sammen. Og så er jeg også ret sikker på, at det er en ret stor styrke, at vi som ledelse har prioriteret det så højt, som vi har – og også er med til møderne. Fordi det viser jo også lidt om, at vi synes, det er vigtigt.

'Implementering'

Selvom der ikke er flere års erfaringer at konkludere ud fra, så har Kragh følgende betragtninger i forhold til hvad der har fremmet og hæmmet implementering af LOMA på skolen:

> Det startede med, da vi lavede de her planlægninger. Og der har selvfølgelig været nogle 'benspænd', fordi der var corona restriktioner, og folk der har fået corona. Så det har gjort det vanskeligere at lave de her tværfaglige og tværfase projekter, som vi havde tænkt. Men jeg synes egentlig, at vi har fået det løst. Det har faktisk været vigtigt for os lave årsplanen omkring det, så man er sikker på, at vi har fået kørt de planlagte ting af. Men også vigtigt, fordi vi jo har den sparring med konsulenterne fra LOMA-foreningen, som også er inde for at hjælpe os med at justere nogle af de ting ind, som vi ikke lige får med, fordi vi har jo valgt fra starten af at få hjælp af dem, fordi vi har jo været helt bevidste om, at det her er jo ikke noget, som vi har erfaring med. Det er noget, som vi starter

med at få erfaring med, men vi behøver jo ikke starte med alle de ting, som man ikke skulle have gjort. Det vil vi forsøge at springe over – alle de der opstartsfejl.

'Vedligehold'

Vedligehold af LOMA-interventionen kan på skolen give nogle udfordringer, og Kragh sætter fokus på den proces, hvor medarbejderne går fra prøvehandlinger til den fuldt implementerede praksis i skolens hverdag:

> Jeg tænker, at noget af det, der en udfordring, er, hvordan går man fra prøvehandlinger til noget bliver mere en hverdag? Vi har hele tiden haft et perspektiv oppe, der hed, at vi i løbet af tre år blev klar til at servere måske et måltid mad dagligt. Der er jo nogle udfordringer ved at finde sine ben i, hvordan gør vi det her? Hvordan får vi skemalagt tingene så det går op – og så det fungerer i hverdagen? Vi har oplevet, at vores medarbejdere har taget godt imod det, og det har de jo, fordi de tre, der har meldt sig til det i lærerkollegiet, de går virkelig op i det og synes det er spændende. Men der bliver også nogle praktiske ting – hvordan får vi det logistisk til at fungere i en hverdag, hvordan får vi noget udleveret? Hvordan skal det være – hvor skal eleverne sidde og spise? Så der er mange af de her ting, som skal løses. Men jeg tænker, at fundamentet, hvor vi virkelig har nogle folk, der brænder for det – og vi også har fået ansat en ny køkkenleder fra 1. april, der virkelig synes at det her er et spændende projekt, og som skal samarbejde med de andre – det er jeg ret fortrøstningfuld over.

Tabel 3. Sammenfattende oversigt, Østerbyskolen, jf. Kragh. RE-AIM kategorier og resultater i forhold til vurdering af målopfyldelse

RE-AIM-kategorier	Beskrivelser, kondenseret	Vurdering af målopfyldelse
Udbredelse (hvor mange og hvem deltog?)	Få medarbejdere har startet op, og ved hjælp af projektmidler og inspiration fra LOMA-foreningen er der nu udbredelse til hele skolen.	*Fra medium til høj grad*
Effektivitet (hvilken indflydelse var der?)	Positiv interesse for "god mad" i bestyrelse og blandt elever.	*Fra medium til høj grad*
Adoption (hvad foregik der i køkkenet og i undervisningen?)	Samarbejde om prøvehandlinger i bredt sammensat arbejdsgruppe.	*Fra medium til høj grad*
Implementering (hvordan blev det en del af hverdagen?)	Årsplan for projekter og sparring fra LOMA-konsulenter.	*Fra medium til høj grad*
Vedligehold (hvordan vil interventionen blive vedligeholdt?)	Fokus på overgang fra prøvehandling til praksis med indarbejdelse i skemaer mv.	*Fra medium til høj grad*

Sammenligning af de tre skoler

Med henblik på at kunne sammenligne de tre skoler i forhold til RE-AIM-kategorierne er resultaterne fra de tre skoler sammenfattet i Tabel 4.

Tabel 4. Oversigt over resultater fra alle tre skoler

	Nymarkskolen (A)	Ørkildskolen (B)	Østerbyskolen (C)
Udbredelse	Alle elever (575) og alle ansatte (75).	620 elever, to matrikler, produktion og spisning to gange/uge	Få medarbejdere har startet, og ved hjælp af projektmidler og inspiration fra LOMA-foreningen er der nu udbredelse til hele skolen.
Effektivitet	Positiv effekt på læring, dannelse og fællesskab.	Positiv effekt på læring om sundhed og bæredygtighed.	Positiv interesse for "god mad" i bestyrelse og blandt elever.
Adoption	50 % af eleverne deltager i madordningen, men 100 % deltager i LOMA-undervisningen.	"Anderledes undervisning" af køkkenleder og lærerteam, bl.a. med ekskursion til leverandør.	Samarbejde om prøvehandlinger i bredt sammensat arbejdsgruppe.
Implementering	Indarbejdelse i skolens plan på dags-, uge- og årsniveau.	Indarbejdelse i skolens samlede udvikling.	Årsplan for projekter og sparring fra LOMA-konsulenter.
Vedligehold	Netværkssamarbejde mellem skoler. Samarbejde mellem nøglepersoner. Løbende fokus på udfordringer og løsninger.	Opmærksomhed på udfordringer med økonomi, rekruttering og coronarestriktioner.	Fokus på overgang fra prøvehandling til praksis med indarbejdelse i skemaer mv.

(A = 10 års erfaring, B = 5 års erfaring, C= nystartet).

Diskussion

I dette afsnit vil vi med udgangspunkt i resultaterne af vores undersøgelse diskutere mulige svar på forskningsspørgsmålet: "I hvilket omfang kan LOMA-tilgangen som en integreret tilgang til skolemad betegnes som en effektiv intervention, der bidrager til folkesundhed og social innovation?" Resultaterne vil endvidere blive diskuteret i forhold til resultater fra tidligere forskning.

Bidrag til folkesundhed

På baggrund af analysen konkluderer vi, at der i høj grad er indikation på, at der på Nymarkskolen (A) har været en tydelig udbredelse og løbende udvikling af LOMA i perioden 2013-2022. Effektiviteten af LOMA kan således observeres i form af elevernes udvikling af madvaner, 'madmod' og udvikling af mad- og sundhedsrelateret handlekompetence. Dette er et tydeligt bidrag til bedre folkesundhed. Adoption kan lokalt observeres ved en moderat tilslutning til madordningen, der omfatter cirka en tredjedel af eleverne. Der er høj grad af vedligehold af LOMA som madordning og undervisningsformat. At tilslutningen til madordningen kun er moderat, kan formodentlig tilskrives det forhold, at madordningen ikke er gratis for eleverne. Der er i høj grad indikation på, at LOMA med inspiration fra Nymarkskolen er blevet udbredt på flere af skolerne i Svendborg.

Ørkildskolen (B) er et eksempel på en LOMA-skole, der siden 2017 har fortsat udviklingen, og hvor ordningen er blevet konsolideret. Adoption er tydelig i kraft af den lærerudviklede 'LOMA-guide', der angiver konkret integration og progression i flere fag. LOMA-undervisningen bidrager til, at eleverne opnår mad- og sundhedsrelateret handlekompetence, der er et bidrag til bedre folkesundhed. Vedligehold har gode fremtidsmuligheder i kraft af de nye faglokaler. Samtidig er der dog moderat tilslutning til madordningen, der er reduceret i omfang til to dage. Paradokset i, at madordningen er populær blandt eleverne, men samtidig reduceret til to dage om ugen, kan formodentlig tilskrives det forhold, at madordningen ikke er gratis for eleverne, og at der ikke er tilskud fra kommune eller stat til aflønning af køkkenlederen.

Østerbyskolen (C) i Vejen Kommune er et eksempel på en LOMA-skole, hvor udbredelse og effektivitet indtil videre kun kan måles i et års perspektiv. Her er der en medium til høj grad af effekt fordi der allerede er øget interesse og motivation blandt både elever, lærere og andre personalegrupper. I forhold til vedligehold har gennemførelse af 'LOMA-uger' som prøvehandling givet en god baggrund for at evaluere, justere og lave flere prøvehandlinger. Det at skolen tidligere har implementeret PLF-arbejdsmetoden vil formodentlig fremme elever og læreres

motivation for at deltage i en konstruktiv og flerårig udviklings- og implementeringsproces.

Sammenfattende indikerer dette casestudie, at LOMA-interventionen fra 2013-2022 har været en effektiv intervention, der har bidraget til at fremme elevernes motivation for sunde valg og deres madmod. Derved må LOMA-interventionen på længere sigt anses for at bidrage til bedre folkesundhed blandt deltagerne. Denne konklusion stemmer overens med tidligere evaluering af LOMA-interventioner. Danmarks Evalueringsinstitut (2017, s. 38-43) beskriver således, at eleverne udviklede madmod, begejstring, bedre relationer og motivation for at deltage i skolen. I et tidligere komparativt studie, hvor resultater af LOMA-intervention bliver sammenholdt med resultater af det australske program 'Stephanie Alexander kitchen garden program' (Shakiri et al., 2021), konkluderes det, at eleverne bliver motiverede for en sundere livsstil, herunder for at lave sund mad med grøntsager og frugt til kammerater og i hjemmet. Dette studie gør endvidere opmærksom på de udfordringer, der følger af usikker offentlig finansiering af en madordning (Shakiri et al., 2021). At involvere eleverne i planlægning, tilberedning og servering af skolemad til kammeraterne har altså et stort potentiale for at bidrage til folkesundhed, fordi eleverne opnår handlekompetence i forhold til at udvikle en sund livsstil, specielt i forhold til mad og madlavning.

Resultaterne bør vurderes i lyset af nye undersøgelser, der viser, at det hjemmelavede måltid er i frit fald (Madkulturen, 2021).[10] I samme periode er den praktiske madlavning af mad til måltider i madkundskabsundervisning i skolen blevet minimeret. I stedet er der kommet fokus på ingredienser, teknologi og eksperimenter med processer, der karakteriserer industriel forarbejdning af råvarer. Sidst, men ikke mindst, har store projekter, finansieret af private fonde, skabt grundlag for en uforholdsmæssig stor forskydning til fokus på betydningen af ingredienser og individuelle smagspræferencer inden for mad og måltider. Dette er sket på bekostning af en indsats, der kunne have fremmet elevernes praktiske kompetencer inden for tilberedning af sunde måltider – både til hinanden i skolen og i hjemmet (Shakiri et al., 2021).

Bidrag til social innovation

I forhold til hvorvidt LOMA-interventionen bidrager til social innovation, indikerer resultaterne fra både Nymarkskolen og Ørkildskolen, at det i høj grad er tilfældet i kraft af samarbejdet med de lokale leverandører. Samtidig er det klart, at der er flere forskellige måder at opnå dette på, og at det er vigtigt, at skolen selv finder sin arbejdsform for det. En væsentlig pointe er, at det har taget tid – flere år – for de to skoler at opnå dette. Derfor er det også logisk, at den nye LOMA-skole, Østerbyskolen, ikke er nået så langt i adoption og implementering på dette område. Til gengæld har skolens medarbejdere mange ideer og en høj grad af motivation for at komme i gang med deres LOMA-projekt. Det første studie, der koblede LOMA med begrebet 'social innovation' (Ruge & Mikkelsen, 2013) rummede 'early insights' og konkluderede, at LOMA som en ny strategi havde potentialet til at adressere vigtige sociale udfordringer, såsom utilstrækkeligheder i de lokale fødevaresystemer, mangel på social innovation, dårlig sundhed og mangel på maddannelse. Den nye strategie lever op til definitionerne for social innovation (EU Kommission, 2011). I kraft af samarbejdet med mindre, lokale økologiske landbrug blev der udviklet nye løsninger i forhold til udfordringerne for skolemad. LOMA-tilgangen er i sit udgangspunkt inspireret af Weaver-Hightower, der pointerede at "Food, because it is cultural and political, is a major social justice issue in schools, and critical educators and researchers cannot ignore food practices as means of social reproduction, oppression, and resistance" (Weaver-Hightower, 2011, s. 20). Og som sagt er der mulighed for, at skolemad kan bidrage til reduktion af social ulighed. Sammenlignet med 2013, hvor den første LOMA-skole startede, virker udsigten til gratis, offentlige skolemadsordninger for alle børn i Danmark imidlertid endnu mere usandsynlig i 2022. Ruge og Lennerts (2022, kap. 3, s. 28-49) analyse peger på, at en væsentlig årsag er den magt og indflydelse, som supermarkeder og fødevareindustri har i at bevare det nuværende system, hvor forældre køber maden til børnene i supermarkedet. Den ny-liberale ideologi, der ser ulighed som en dynamisk faktor i samfundet, har fortsat ganske stor udbredelse og opbakning i Danmark, hvilket det seneste valg i 2022 bekræftede. At reducere ulighed ved at indføre skolemad er således et forslag, der har vanskeligt ved at få opbakning blandt

alle politiske beslutningstagere. Disse strukturelle mekanismer betyder, at selvom LOMA bidrager positivt til social innovation, så vanskeliggøres indførelsen af samfundsmæssige magtforhold og kommercielle aktørers interesser.

Konklusion

Den store ulighed i sundhed blandt børn og unge i Danmark har været konstant gennem de seneste 10 år og er ifølge Skolebørnsundersøgelsen afspejlet i børn og unges kostvaner (Rasmussen, 2018). Således har elever fra laveste socialgruppe mere usunde kostvaner end elever fra højeste socialgruppe. Undersøgelsen viser, at der er en social gradient (Rasmussen, 2018, s. 43), hvor overvægt er dobbelt så udbredt (16 %) blandt børn og unge fra laveste socialgruppe, som det er i højeste socialgruppe (8 %). Selvom der ikke er tegn på, at den nytiltrådte regering fra 2022 vil imødekomme behovet for et nationalt skolemadsprogram, er der dog tegn på en vis politisk interesse for interventioner, der kan reducere ulighed blandt børn og unge[11] Der er for eksempel en vis interesse for, hvordan en morgenmadsordning kan være med til at reducere ulighed i sundhed, læring og uddannelse (Illøkken, 2022). LOMA-interventionen er effektiv, fordi den både er systematisk, implementerbar, helhedsorienteret og fleksibel i forhold til deltagere på alle niveauer og alle skolekontekster. I et folkesundhedsperspektiv ville en national madordning som LOMA derfor kunne bidrage til, at børn og unge udvikler mad- og sundhedsrelateret handlekompetence. Dermed kan interventionen reducere usunde mad- og måltidsvaner, der fører til overvægt, fedme og sygdomme relateret til usund livsstil (Rasmussen et al., 2018). I et samfundsmæssigt perspektiv er der endvidere basis for at opnå positive langtidseffekter af skolemadsreformer, hvilket et studie af langtidseffekter fra Sverige har dokumenteret (Lundborg et al., 2021). Social innovation, der integrerer klimahensyn og bæredygtig udvikling i en grøn og social skolemadsreform, kan observeres i for eksempel Københavns Kommune og i de offentlige skolemadsordninger i Sverige og Finland.

Konklusionen på dette casestudie er, at de udvalgte LOMA-interventioner fra 2013-2022 ud fra analyse med RE-AIM-metoden kan

betegnes som effektive interventioner, der både har bidraget til bedre folkesundhed og til social innovation – og fortsat gør det. Årsagen til de positive resultater ser vi i, at LOMA-tilgangen er helhedsorienteret med fokus på at styrke meget mere end sund mad til eleverne på en måde, så madordningen integreres med opfyldelse af en lang række af de mål, folkeskolen samlet skal opfylde til gavn for elevers læring og dannelse.

En implikation af resultaterne er dog, at der i høj grad er behov for økonomisk tilskud fra kommuner, regioner og stat for at sikre, at den gode udvikling kan fortsætte – både på nuværende og kommende skoler, der har interesse i LOMA-tilgangen. I juni 2022 har Kost- og Ernæringsforbundet i alliance med Børns Vilkår, Diabetesforeningen og Landbrug og Fødevarer fremsat et politisk udspil til et udviklings- og forskningsprojekt inden for skolemadsordninger i Danmark (Kost, 2022). Vi vurderer, at erfaringerne med udvikling og implementering af LOMA-modellen på flere skoler i Danmark vil være nyttig at inddrage i et sådant projekt. Både til gavn for elever, lærere, ledere, sundhedsmedarbejdere, forvaltning, forskere og politikere. Implikationer af vores studie er, at der er behov for at forske mere i effekterne af LOMA-interventioner. Det kunne ske både på elev- og lærerniveau med henblik på at undersøge, om disse resultater vil understøtte konklusionerne fra nærværende studie.

Noter

1 Som forfattere har vi selv har været deltagere i udviklings-, aktionsforsknings- og implementeringsprocesser med LOMA på de beskrevne skoler i casestudiet. Vi er ikke objektive, men tilstræber saglighed og transparens. I formidlingen af vores 'praktiske indsigt' og dialogiske tilgang har vi anvendt en kritisk refleksion til at vurdere effekten af LOMA- interventioner. Vi arbejder begge frivilligt for non-profitorganisationen 'Landsforeningen LOMA-lokal mad for dagtilbud og skoler'.

2 Uddrag af §40 og §44, der omhandler 'frivillige madordninger' i folkeskolen:

§ 40. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at ethvert undervisningspligtigt barn i kommunen indskrives i folkeskolen eller får en undervisning, der står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen.
Stk. 2. Kommunalbestyrelsen fastlægger mål og rammer for skolernes virksomhed. Beslutning om følgende træffes af kommunalbestyrelsen på et møde:

7) Frivillige madordninger, herunder madordninger i skolefritidsordninger. Kommunalbestyrelsen beslutter, om madordningerne etableres med fuld forældrebetaling eller gennem kommunale tilskud med hel eller delvis fri forplejning, og kan fastsætte nærmere rammer for ordningerne.

§ 44. Skolebestyrelsen udøver sin virksomhed inden for de mål og rammer, som kommunalbestyrelsen fastsætter, jf. § 40, herunder i en eventuel handlingsplan, jf. § 40 a, stk. 2, og fører i øvrigt tilsyn med alle dele af skolens virksomhed, dog undtagen personale- og elevsager. Skolebestyrelsen kan fra skolens leder indhente enhver oplysning om skolens virksomhed, som er nødvendig for at varetage tilsynet.
Stk. 9. Hvis kommunalbestyrelsen har truffet beslutning om, at der kan tilbydes madordninger, træffer skolebestyrelsen beslutning om, hvorvidt der skal oprettes en madordning på skolen, herunder i skolefritidsordningen. Skolebestyrelsen fastsætter principper for madordningen inden for de rammer, som kommunalbestyrelsen har fastsat. Madordninger kan alene være et tilbud til forældrene.

3 Skolen er delt i to afdelinger: 7.-9. årgang, som rummer det afsluttende grundskoleforløb for elever i vores skoledistrikt. 9. klasse er det sidste af de 10 obligatoriske skoleår, og 9. klasse afsluttes med folkeskolens afgangseksamen, som er adgangsgivende til de forskellige ungdomsuddannelser. Ud over almenklasser findes der en specialklasse for elever med generelle indlæringsvanskeligheder samt en "Team Danmark-sportsklasse" på hver årgang fra 7.-9. klassetrin, som optages via optagelsesprøver og samtalerunder. En forudsætning for optagelse er, at eleverne er talentfulde, motiverede og har en høj træningsmængde inden for deres sport. Skolen har ca. 19,71 % flersprogede elever, og der er ca. 25 forskellige modersmål repræsenteret i elevgruppen.

4 Tved Skole, Ørkildskolen, Thurø Skole, der også ligger i Svendborg Kommune.

5 Fra Børne- og Undervisningsministeriet.

6 Der er i 2022 indgået indkøbsaftaler med flere lokale leverandører, der også deltager som gæste lærere på skolen.

7 Landsforeningen LOMA Lokal Mad for Dagtilbud og Skoler – facebookside.

8 LOMA-skolerne Svendborg, 2022.

9 LOMA skolerne i Svendborg, 2019; LOMA-guide.

10 'Det hjemmelavede aftensmåltid er i frit fald'. Da Madkulturen i 2015 første gang målte omfanget af hjemmelavet mad, var 55 % af aftensmåltiderne helt og aldeles hjemmelavede. Denne andel er faldet støt lige siden, så det i 2021 blot er 44 % af danskerne, der spiser aftensmad lavet fra bunden på en typisk dag. Færdigretter og take-away udgør stadig en lille del af aftensmåltiderne. Men andelen er steget markant – fra 5 % færdigretter og 4 % take-away i 2015 til hhv. 8 % og 9 % i 2021. Tiden, vi bruger på at spise, ligger tilgengæld på et stabilt niveau, også selvom vi generelt bruger mindre tid på at lave mad.

11 Den socialdemokratiske regering (før valget i 2022) fremsatte og vedtog et lovforslag i 2022, der lovliggør Københavns Kommunes praksis med at støtte børn fra udsatte familier med et tilskud til skolemad.

Referencer

Baum, F., MacDougall, C. & Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *60*(10), 854.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Evaluering af projektet LOMA*. https://www.eva.dk/sites/eva/files/2021-06/Evaluering_projektet_LOMA_2017.pdf

Flyvbjerg, B., Landman, T. & Schram, S. F. (Red.). (2012). *Real social science: Applied phronesis* (s. 1-14). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511719912.001

Holtrop, J. S., Rabin, B. A. & Glasgow, R. E. (2018). Qualitative approaches to use of the RE-AIM framework: Rationale and methods. *BMC Health Services Research*, *18*(1), 1-10. https://doi.org/10.1186/s12913-018-2938-8

Illøkken, K. E., Ruge, D., LeBlanc, M., Øverby, N. C. & Nordgård Vik, F. (2022). Associations between having breakfast and reading literacy achievement among Nordic primary school students. *Education Inquiry*, 1-13. https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2092978

Jones, M. & Dailami, N. (2012). Food sustainability education as a route to healthier eating: Evaluation of a multicomponent school program in English schools. *Health Education Research, 27*(3), 448-58. https://doi.org/10.1093/her/cys016

Jones, M., Ruge, D. & Jones, V. (2022). How educational staff in European schools reform school food systems through 'everyday practices'. *Environmental Education Research*, *28*(4), 545-559. https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2032608

KOST. (2022). *7 forslag til gratis skolemad*. Kost- og Ernæringsforbundet. https://kost.dk/skolemad

LOMA skolerne Svendborg. (2021). *Guide for LOMA-undervisning i indskoling, mellemtrin og udskoling, 'LOMA-guide'* (ikke offentligt tilgængelig). Svendborg Kommune.

Lundborg, P., Rooth, D. O. & Alex-Petersen, J. (2021). Long-term effects of childhood nutrition: Evidence from a school lunch reform. *The Review of Economic Studies, 89*(2), 876-908, https://doi.org/10.1093/restud/rdab028

Murray, R., Caulier-Grice, J. & Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation* (vol. 24). Nesta.

Nymarkskolens hjemmeside (2022). https://nymarkskolen-svendborg.aula.dk/loma

Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis.* Gyldendal.

Ruge, D. (2015). Integrating health promotion, learning and sustainability - the LOMA case study [Afhandling]. Aalborg University & UCL University College. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/124322302/190317_Dorte_Ruge_dissertation_MM.pdf

Ruge, D. & Mikkelsen, B. E. (2013). Local public food strategies as a social innovation: Early insights from the LOMA-Nymarkskolen case study. *Acta Agriculturae Scandinavica, Section B–Soil & Plant Science*, *63*(sup1.), 56-65.

Ruge, D., Puck, M. R. & Hansen, T. I. (2017). *Følgeforskning i Projekt LOMA-lokal mad. Delrapport 1. Kvantitativ del. Foreløbige resultater*. UCL University College.

Ruge, D. (2021). Student creativity and professional artwork in a school food intervention in Denmark. I J. Hope Corbin, M. Sanmartino, E. Alden Hennessy & H. Bjørnøy Urke (Red.), *Arts and health promotion* (s. 53-66). Springer.

Ruge, D. & Lennert, M. (2022). School foodscapes in Greenland and Denmark – critical perspectives. I D. Ruge, I. Torres & D. Powell (Red.), *School food, equity and social justice: Critical reflections and perspectives* (s. 28-48). Routledge.

Ruge, D., Torres, I. & Powell, D. (2022). *School Food, Equity and Social Justice: Critical Reflections and Perspectives.* Taylor & Francis.

Rasmussen, M., Kierkegaard, L., Rosenwein, S. V., Holstein, B. E., Damsgaard, M. T. & Due, P. (2019). *Skolebørnsundersøgelsen 2018: Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt 11-, 13- og 15-årige skoleelever i Danmark*. Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet.

Shakeri, S., Ruge, D., Myers, J., Rolls, N., Papatraianou, L. & Fethney, J. (2021). Integration of food and nutrition education across the secondary school curriculum: Two experiential models as two case studies. *Journal of Education and Training Studies*, *9*(6).

Svendborg Kommune. (2021). *Den Madkulturelle Mulepose*. https://www.svendborg.dk/borger/barn/mit-barn-og-skolen/saerligt-vores-folkeskoler/loma/den-madkulturelle-mulepose

Voorberg, W. H., Bekkers, V. J. & Tummers, L. G. (2015). A systematic review of co-creation and co-production: Embarking on the social innovation journey. *Public Management Review*, *17*(9), 1333-1357. https://doi.org/10.1080/14719037.2014.930505

Weaver-Hightower, M. B. (2011). Why education researchers should take school food seriously. *Educational Researcher*, *40*(1), 15-21.

Yin, R. K. (2012). *Case study methods*. Sage Publications.

Ørkildskolen hjemmeside. (2022). https://xn--rkildskolen-fgb.dk/

Østerbyskolen hjemmeside. (2022). http://osterbyskolen.dk/

KAPITEL 1.3

LOMA – køkkenets sociale læringsrum. Hvilken betydning har deltagelse i LOMA for elevfællesskaber i skolen?

Kristina Holt
Pædagogisk antropolog, Danmark

Abstract: The point of departure for this chapter is an anthropological participant field study in the LOMA-kitchen in Nymarkskolen in Svendborg, Fünen, in Denmark. The field study constituted a basis for studying 7th and 8th grade students' communities in the social learning spaces of the kitchen. The kitchen was designed for the preparation of school meals by 10 to 12 students at a time. The students worked together in the kitchen extra-curricularly, but as part of their general education. and they were instructed by a professional kitchen staff. By analyzing the social processes as rituals, transformative activities were identified and conceptualized. The students articulated a special sense of joy, fun and freedom, analytically identified as *communitas*. The results documented the significant importance of the professional kitchen as the framework for *communitas*, partly because of the 'exaggerated' tools and large volumes of food that supported the temporal social organization.

Keywords: LOMA, school food, student communities, sociocultural, rites of passage, *communitas*, social learning spaces, well-being

Indledning

Det studie, jeg inddrager i dette kapitel, er baseret på mine deltagerobservationer i LOMA-køkkenet på Nymarkskolen i Svendborg i efteråret 2017. Deltagerobservationer var en del af mit pædagogisk-antropologiske

Sitering: Holt, K. (2023). LOMA – køkkenets sociale læringsrum. Hvilken betydning har deltagelse i LOMA for elevfællesskaber i skolen? I D. Ruge, F. N. Vik, J. Björklund & S. Fröden (Red.), *Læring gennem mad og måltider i grundskolen: Teori og praksis fra Danmark, Sverige og Norge* (Kap. 1.3, s. 77-103). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.182.ch1.3

feltarbejde – og udgjorde empirien til mit kandidatspeciale. Jeg fulgte to 7. klasser og én 8. klasse over tre måneder fra september til december 2017 (Holt, 2018). I køkkenet oplevede jeg som deltagende observatør, at elevernes betydning for hinanden samt den tid, de havde i køkkenet, mens de stod og tilberedte store mængder mad, syntes at have en særlig effekt på fællesskabet og den fælles læring i det sociale rum. Disse indtryk gav mig inspiration til at analysere elevernes deltagelse i LOMA-køkkenugen som en rituel proces med afsæt i antropologerne Victor Turner og Edith Turners begreber *sacra* og *communitas* (Turner, 1967, 1969; Turner, 2012).

Bæredygtighed, miljøhensyn og sunde kostvaner er aktuelle emner i den offentlige debat i Danmark, og udover at inddrage disse emner har LOMA-tilgangen fokus på elevernes udvikling af sundhedsrelaterede handlekompetencer og praktiske kompetencer i madlavning samt de kreative sociale processer, som eleverne indgår i (Ruge, 2017, 2021). Inden eleverne på Nymarkskolen kom i køkkenet, havde de selv været med til at planlægge ugens menu, og de blev introduceret til LOMA-modellens integrerede, bæredygtige og sundhedsfremmende indsatser. Tre køkkenprofessionelle medarbejdere instruerede eleverne fra en halv klasse i at tilberede måltiderne fra bunden. Madkundskabslærere deltog 1-2 timer hver morgen med fokus på det faglige indhold.

Eleverne italesatte sjov, frihed og musik som betydningsfulde elementer for dem – og det gav en ganske særlig oplevelse af fællesskab i køkkenet. Positive fællesskaber med fokus på praktiske og virkelighedsnære kontekster med mulighed for at deltage og tilegne sig erfaringer blev i 2021 anbefalet af Forum mod psykisk mistrivsel i deres udspil til at reducere den psykiske mistrivsel hos børn og unge i Danmark (Forum mod psykisk mistrivsel, 2021). I LOMA-køkkenet på Nymarkskolen, der er et produktionskøkken, hvor skolens elever i 7., 8., og 10. klasse deltager, er der mulighed for at tilegne sig sådanne erfaringer. Det følgende citat er et eksempel på, hvordan en elev i 8. klasse beskriver dette i et fokusgruppeinterview:

> Man hyggede sig meget og fik snakket, f.eks. når man skrællede gulerødder, det tog – åh, virkelig lang tid. Så fik man snakket om alt muligt, der slet ikke havde noget med noget som helst at gøre. Det er nemmere at lære hinanden at kende når vi er delt op og der er meget mere tid til at spørge om noget og bare snakke og få svar. (Holt, 2018)

Med afsæt i disse indledende bemærkninger vil jeg præcisere forskningsspørgsmålene for dette kapitel: *Hvordan indgår udskolingselever i – og hvordan forholder de sig til – en uge i LOMA-produktionskøkkenet på Nymarkskolen? Hvad det er for processer, eleverne gennemlever, set fra et elevperspektiv – og hvad betyder det sociale læringsrum for elevernes fællesskaber?*

Baggrund

Kapitlet er baseret på mit pædagogisk-antropologiske studie i 2017-2018 af udskolingselevers perspektiver på deres deltagelse i en uge i LOMA-køkkenet på Nymarkskolen i Svendborg (læs mere om LOMA i kapitel 1.2) samt et nyere opfølgende studie i 2021.

I min undersøgelse i 2017-2018 havde jeg fokus på, hvordan det var for eleverne at være i køkkenet, og hvordan de indgik i arbejdet i løbet af ugen. Endvidere så jeg på, hvordan eleverne oplevede samarbejdet, og hvad de tog til sig – og tog med sig – fra arbejdet i køkkenet. Eleverne blev taget ud af deres skolehverdag og arbejdede i LOMA-produktionskøkkenets læringsrum, hvor de af det faste personale blev italesat som 'kolleger' frem for 'elever'. I køkkenet var der hver skoledag en gruppe på typisk 10-12 elever, der var med til at forberede og tilberede et dagligt måltid mad til ca. 50 procent af skolens elever. I 2018 var det cirka 300 daglige LOMA-måltider. Mine observationer gjorde det tydeligt for mig, at det professionelle køkkenpersonale havde en ganske særlig betydning for eleverne, fordi de arbejdede i køkkenet sammen med eleverne alle dage fra morgen til eftermiddag. Jeg blev opmærksom på det særlige forhold, som havde betydning for eleverne: Disse voksne professionelle blev ikke skiftet ud i løbet af dagen, som eleverne var vant til med deres lærere.

I forhold til tilberedning og sammensætning af måltidet fangede det min nysgerrighed, at det ikke virkede afgørende for eleverne, at de havde indflydelse på hele måltidet. De gav udtryk for, at det var "fedt at være i køkkenet" uanset hvad. Det motiverede eleverne, at de havde tiden til at være i køkkenfællesskabet med hinanden. Derudover fik det betydning for eleverne, at det var de samme køkkenprofessionelle, som instruerede dem ugen igennem. Dette blev for eleverne kombineret med den

overordnede, sociale meningskomponent i LOMA-køkkenet: At lave sund, bæredygtig og attraktiv mad til kammeraterne hver dag gennem hele ugen.

I det nyere opfølgende feltstudie, som jeg gennemførte på skolen i 2021 og en spørgeskemaundersøgelse, der blev gennemført i 2022, havde jeg i højere grad fokus rettet mod betydningen af deltagelse i LOMA i forhold til elevernes fællesskaber. Resultater fra dette opfølgende studie præsenteres til sidst i kapitlet.

Forskningsfeltets forankring

Den interdisciplinære forskningsmæssige tradition, som mine studier er forankret i, tager afsæt i en socialkonstruktivistisk tilgang. Således er studiet inspireret af miljøforskning og sundhedspædagogisk forskning, fx "Kost i skolen – skolekost I & II" (Benn, 1996a, 1996b), hvor der anlægges et bredt og integreret perspektiv på mad- og måltidspædagogik i skolen. Senere, i Projekt EVIUS, omfattede forskernes konklusioner følgende anbefalinger: "At sikre fokus på de sociale behov blandt eleverne i forhold til rammerne for skolemåltiderne … at sikre et større fokus på integrering af madordningerne i skolens undervisning" (Sabinsky et al., 2010, s. 35). Foruden dette afsæt er mit studie baseret på indsigter fra forskningsprojektet OPUS, der havde fokus på sundhed, ernæring, miljø og bæredygtighed (Astrup, 2014). I følgeforskningen i forbindelse med OPUS-projektet blev kontrasterne i den konkrete praksis i forhold til maddannelse genstand for en særlig undersøgelse ud fra en socialantropologisk tilgang (Andersen et al., 2015; Andersen et al., 2017). Følgeforskningen konkluderede, at elevers evaluering af maden er påvirket af de læreprocesser og sociale relationer, der er omkring mad og måltider (Andersen et al., 2015; Andersen et al., 2017).

I 2017-2018 blev der gjort en indsats for at skabe grundlag for viden til udvikling af praksis og kulturer for mad og måltider i skolen i Danmark. Der blev udarbejdet en forskningskortlægning (Stovgaard et al., 2017) og et interventionsstudie (Stovgaard et al., 2018). På baggrund af resultaterne blev der sammenfattet anbefalinger til rammerne om mad og måltider i danske skoler. Af betydning for nærværende studie vil jeg fremhæve

anbefalingerne om, 1) at rammerne havde væsentlig betydning for de sociale fællesskaber blandt eleverne både i klassen og på skolen, og 2) at særlige rammer kunne medføre sidegevinster i forhold til sundhed, trivsel og fællesskaber mellem eleverne.

I mit eget antropologiske studie fra 2017-2018 af udskolingselevers arbejde i LOMA-køkkenet valgte jeg derfor – med fællesskaber som det centrale – at have et særligt fokus på det sociale læringsrum som ramme. Jeg vil her redegøre for den konceptuelle, interdisciplinære metodiske ramme for studiet. Det læringsteoretiske omdrejningspunkt var teorien om praksisfællesskaber, situeret læring og mesterlære, hvor læring forstås som en proces (Nielsen & Kvale, 1999; Lave & Wenger, 2003). Den proces kalder Jean Lave og Etienne Wenger "legitim, perifer deltagelse"(Lave & Wenger, 2003, s. 77).

Med processen som teoretisk redskab er det også muligt at analysere relationerne, artefakterne og aktiviteterne i praksisfællesskaber.

Skoleforsker Knud Illeris italesætter betydningen af transformativ læring, herunder særligt unges læringsmæssige sociale og kropslige aktiviteter. Når unge elever deltager i praktiske opgaver og projektarbejde, giver læringsfunktionen mening, fordi den rummer muligheden for en styrkelse af identiteten af refleksiv og emotionel karakter (Illeris, 2003). Som supplement til dette inddrager jeg antropologen Richard Jenkins i forhold til begrebet social identitet (Kristiansen et al., 2006). Jenkins anvender et socialantropologisk fokus i arbejdet med kategorisering, der består af individuel og kollektiv identifikation i kraft af samspil. Jenkins påpeger, at i komplekse processer opleves livet forskelligt i forhold til de ressourcer og kontekster, der er fordelt af omverdenen, og de konstitueres ifølge Jenkins i relationerne i samhandlinger (Jenkins, 2000; Kristiansen et al., 2006). Med udgangspunkt i dette fokus på relationer og samspil inddrager jeg i analysen af elevernes deltagelse i LOMA-køkkenet som socialt læringsrum en antropologisk teori om ritualer inden for undervisning.

Antropologen Christof Wulf bringer i "Anthropology of education" (Wulf, 2002) ritualer ind i uddannelsesregi ved at beskrive dem som særlige sociale processer i undervisningssammenhæng. Wulf inviterer til at se på særligt to slags ritualer; ritualer betinget af kalender og traditioner og sociale ritualer, hvor man kan observere sociale dynamikker, der

gør værdier synlige og håndgribelige. Disse ritualer kan gøre mennesker i stand til at skabe, vedligeholde og ændre kulturelle miljøer (Wulf, 2002). Wulf inddrager Victor Turners teori om ritualet og dets innovative karakter, der ifølge Turner ofte er blevet overset i forsøg på at styrke og etablere muligheder for social kultur (Wulf, 2002).

Jeg inddrager Wulf for at anlægge et særligt analytisk perspektiv. Turner opfordrer rituelle udforskere til at studere *passagen* som fænomen og proces, da det kan afsløre kulturens basale grundlag, når vi passerer gennem samfundets strukturer (Turner, 1967). I forhold til forståelse af produktionskøkkenet som et særligt rum og til at observere den særlige proces, eleverne gennemgår i LOMA-køkkenet, bruges Victor Turners ritualteorier og Edith Turners videreudvikling af disse analytisk (Turner, 1967, 1969; Turner, 2012). Victor Turners begreber bruger jeg til at undersøge de symbolske forholds betydning for elevernes forskellige processer i fællesskaber. Med afsæt i ovenstående redegørelse har jeg i analysen valgt at åbne for den særlige tilgang, som ritualteorien kan bruges til at få øje på.

Metode for dataindsamling

Det antropologiske, teoretiske metodegrundlag for min rolle som deltagende observatør tog udgangspunkt i teorien om 'viften af sociale roller' (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 104). Viften spænder fra 'komplet deltager' til 'komplet observatør', hvilket rummer en pallette af muligheder. En implikation af dette er, at informanterne forsøger at placere feltarbejderen inden for deres forståelsesramme og erfaringer. Med henblik på at skabe bedst mulige relationer er det nødvendigt bl.a. at udføre impression management i relationsarbejdet i felten (Hammersley & Atkinson, 1995). Impression management er feltarbejderens måde at forhandle sig frem til en position, der er mulig i situationen, på – i modsætning til feltarbejderens sociale karakteristika såsom køn, alder og race, der ikke kan forhandles (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 83). Ifølge antropologerne Eva Gulløv og Susanne Højlund kan man, ved at aflæse de andre voksne i felten og optræde atypisk i forhold til dem, søge en position som 'atypisk voksen'. Hvis man gennem handling viser, at man ikke følger

stedets normer for voksne, kan man signalere, at man er atypisk, og derved får man mulighed for at få adgang til en del af børnenes viden, som en typisk voksen ikke har adgang til (Gulløv & Højlund, 2003). I dette perspektiv blev det italesat over for eleverne, at jeg deltog sammen med dem, og at jeg fik opgaver af de voksne køkkenprofessionelle – på samme måde, som de gjorde. Blandt eleverne blev der ind imellem udtrykt irritation over og mistillid til, hvorvidt jeg ikke ville eller ikke kunne svare dem. Men da jeg hverken læste opskrifter op, havde – eller tog – ansvar for mængder, tilberedning eller tider, kunne jeg i de fleste tilfælde svare helt autentisk, at det vidste jeg ikke. I stedet bad jeg dem om at spørge Camilla (køkkenleder), Mong (køkkenassistent) eller Fie (køkkenassistent). En elev ræsonnerede ifølge mine feltnoter i den forbindelse: "Hun er elev som os et eller andet sted, og hun bestemmer ikke en skid" (Holt, 2018).

Jeg søgte om tilladelse til at tage billeder og filme i køkkenet og havde et mindre digitalt kamera med, som fik plads på en hylde i køkkenet. Eleverne måtte ikke have deres telefoner i køkkenet, og derfor brugte jeg heller ikke min telefon til at tage billeder og film med. Billedmaterialet brugte jeg som fotografiske feltnoter og for at fastholde det visuelle indtryk til brug ved fokusgruppeinterviews, hvor film og billeder også blev brugt som elementer, der kunne åbne for tolkning. Visuelle feltnoter blev afkodet og inddraget i kontekster fra deltagernes perspektiv og fik derved en katalysatorfunktion i interviewsammenhængen (Madden, 2013; Rasmussen, 2013). Jeg inviterede eleverne til at blive interviewet i grupper med en forventning om, at det kollektive samspil kunne bringe flere spontane, ekspressive og emotionelle synspunkter frem (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg gennemførte otte fokusgruppeinterviews af 15-45 minutters varighed med 23 elever, hvor 2-4 elever deltog i hver gruppe. I køkkenet havde jeg en lille blok i baglommen, hvor jeg tog noter. Noterne blev efter hver dag foldet ud i feltnoter. Feltnoter og interviews kodede jeg efterfølgende induktivt som første del af analyseprocessen. Kodningsprocessen indebar gennemlæsning af konsoliderede noter og transskriberede interviews for at identificere temaer, hvilket gjorde det metodisk muligt at diskutere og sammenligne temaerne på tværs af noter og interviews (Emerson et al.,1995; Hammersley & Atkinson, 1995;

Madden, 2010). Derved blev det bekræftet, at det, der blev observeret, også var til stede i elevernes bevidsthed. Empirien blev sorteret og kodet efter det, der viste sig som gennemgående temaer. Resultaterne indikerede en ganske særlig essens af fællesskab og glæde i køkkenet, der blev italesat med kombination af ord som "hårdt", "sjovt", "musik" og "frihed". Ud fra feltarbejdet analyserede jeg aspekter af, hvad eleverne får med sig fra LOMA-køkkenet (Holt, 2018).

Analyser baseret på ritualteoretiske fællesskabsperspektiver

Studiets undersøgelsesperspektiv er pædagogisk-antropologisk teori om mennesker som sociale væsner i sociale læringsrum med særligt fokus på fællesskab. Det gælder særligt Victor Turners ritualteori og begreberne *liminalfasen*, *sacra* og *communitas* (Turner, 1967, 1969) og Edith Turners videre forskning i communitas som noget, der giver en oplevelse af flow og mening i praksisfællesskaber (Turner, 2012). Gennem studier af Ndenbu-folket i Zambia videreudvikler Victor Turner teorier præsenteret af etnologen Arnold van Gennep i "Rites de passage" (van Gennep, 1960. I van Genneps studier af overgangsritualer fandt han, at individets overgange fra én social status til en anden kunne inddeles i en adskillelses-, liminal- og inkorporeringsfase. Særligt den liminale fase, den midterste, videreudviklede Turner forståelsen af. Studiet af overgangsriter behandler de symbolske forhold i den liminale fase, der kan betragtes som en overgangsfase gennem et grænseland, hvor alt er muligt, og der er potentiale for social forandring. Turner beskriver den liminale fase som en overgang, der forbinder. Fasen kendetegnes ved novicer, der er nulstillede sammen (Turner, 1967, 1969). Effekten er, at den enkeltes sårbarhed i de udfordringer, der gennemgås, ændres til styrke i fællesskabet i det anderledes strukturerede rituelle rum. Sårbarheden er en flydende tilstand, som kan ændre form under bearbejdning i overgangen. Edith Turner folder Victor Turners begreb communitas ud til at dække en følelse af tilfredsstillelse og af at finde mening i en gruppe. Oplevelsen af communitas beskriver hun som fællesskabets glæde, også selvom vejen dertil er hårdt arbejde (Turner, 2012).

Symbolske forhold i den liminale fase

Det ritualteoretiske perspektiv kan bruges til at åbne og invitere indenfor i køkkenet på Nymarkskolen for at få øje på, hvad køkkenets rum betyder for elevernes fællesskaber. Den liminale fases symbolske forhold giver en begrebsramme, som kan være med til synliggøre elevernes særlige proces. Den tidslige struktur er en forandring i skolehverdagen, og den gør hverdagen anderledes for eleverne. Den rituelle proces markeres ved skift i tid og rum, hvilket er en del af Turners definition af ritualer (Turner, 1967). Eleverne skulle møde i køkkenet fra 7.30-14.00 hver dag og deres påklædning skulle være 'køkkenpraktisk'. Følgende uddrag fra mine feltnoter illustrerer denne anderledes hverdag:

> Lange bukser, lukkede og praktiske sko, bluse med ærmer, som ikke går helt ned til hænderne, håret sat op hvis håret er langt, hvis det har en mellemlængde og de ikke har hat på, så skal de have hårnet på. Disse ligger ude i en kasse i skabet ved indgangen (…) Hvis der er nogen, som har neglelak på, skal de tage det af. Fingerringe, armbånd og ure skal tages af og deres mobiltelefoner skal puttes ud i deres taske eller jakke ved indgangen. – Der er flere bakterier på telefonerne end der er på et toiletbræt, så de er "no go" i køkkenet. (Holt, 2018)

Retningslinjerne for påklædning var sammen med symbolværdien i f.eks. de ens sorte smækforklæder i kraftigt lærred med et broderet LOMA-logo på smækken med til at fremme fornemmelsen af forandringer i forhold til hverdagen. Det mindede om den måde, hvorpå Turner beskriver, at novicerne bliver gjort ens og ligestillede, når de træder ind i det rituelle rum (Turner, 1967, 1969).

I køkkenet samarbejdede eleverne i de grupper, de var blevet placeret i. Grupperne havde potentiale til at ligestille eleverne i forhold til privilegier og forpligtelser. Flere af eleverne fra 7. klasse udtrykte i fokusgruppeinterviews, at de var positive i forhold til den tilfældige inddeling:

Liv: "Det er sådan en god mulighed for ligesom at lære hinanden endnu bedre at kende, end man allerede gør. Det synes jeg også er meget fedt."

Sille: "Det er LOMA faktisk rigtig god til at gøre i. Fordi man kommer. Man kan godt stå op, for ellers kommer der jo ikke noget mad."

Liv: "Man har ikke noget valg, man skal samarbejde for ellers så …"

Sille: "Så kommer der ikke noget mad. Og så kommer vi også til de der grupper … for dem laver man jo ikke selv og kan ikke selv vælge. For jeg kom jo sammen med Aske og Andreas, og det havde jeg jo ikke selv valgt, hvis jeg kunne. Jeg havde sikkert aldrig snakket med Aske, hvis jeg ikke var kommet i gruppe med ham." (Holt, 2018)





Billede 1 og 2. Fællesskaber og samarbejde omkring stegepande/kipsteger, gryde og store mængder mad. Fotograf: Kristina Holt. Alle rettigheder forbeholdes.

I løbet af køkkenugen var det karakteristisk, at eleverne opholdt sig i køkkenet hele tiden, og at de ofte havde pauser på andre tidspunkter end resten af skolen. Eleverne fortalte, at de ofte var så trætte, at de faldt i søvn med det samme, når de kom hjem. Eleverne så dermed meget lidt til familie og venner og mest til hinanden i løbet af køkkenugen. Dermed oplevede eleverne den liminale fases særlige overgangsrum og tidsstruktur, selvom de tog hjem hver for sig hver dag. Når de ikke længere var i denne fase, var det den proces og kultur, der havde været, som blev det essentielle i deres perspektiver.

Køkken sacra

Liminalfasen kendetegnes som beskrevet ved, at individer befinder sig i specielle rum med særlige udfordringer sammen. I det fælles læringsrum blev eleverne præsenteret for store mængder af mad i køkkenet: "Wow, vi skal lave meget mad! Jeg havde bare ikke forestillet mig, at vi skulle lave så meget mad, det var vildt", udbrød en elev første dag, ifølge mine feltnoter (Holt, 2018). Udfordringerne gør individerne sårbare, og det er netop den tilstand, der gør dem modtagelige for bearbejdning. For de elever, der deltog i LOMA, dannede produktionskøkkenets store køkkenmaskiner og de store mængder mad rammen.



Billede 3. Store køkkenredskaber rengøres sammen. Fotograf: Kristina Holt. Alle rettigheder forbeholdes.

Dufte og lugte udfordrede dem, og der var også udfordringer i forhold til at håndtere redskaber og fødevarer på forsvarlig vis – sanserne var med på arbejde. Det var hårdt for eleverne at stå op og samarbejde om det tunge arbejde og det meget kolde og meget varme. Inde i rammen var der også andre effekter, der kan beskrives ud fra den liminale fases såkaldte *sacra*.

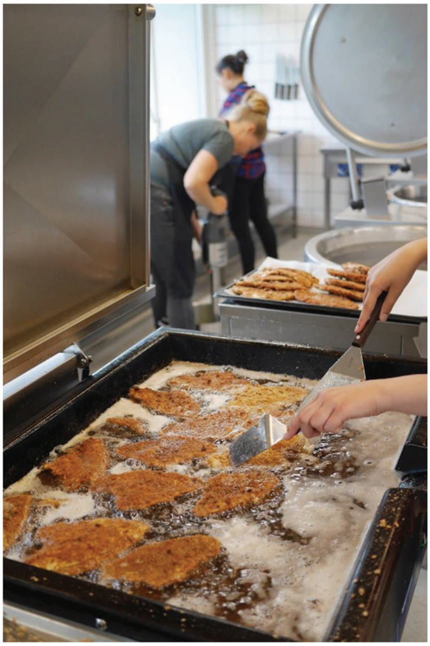
Sacra kommunikeres ifølge Turner (1967) via fremvisnings-, handlings- og instruktionsprocesser. Han beskriver "sacra, the heart of the liminal matter" som hemmelige symboler og former for viden, der antages at fremme refleksivitet og transformation (Turner, 1967, s. 102). Sacra kommunikeres som: (1) exhibitions, what *is shown*; (2) actions, *what is done*; (3) instructions, *what is said* (Turner, 1967, s. 102). I mine feltnoter var der adskillige elevfortællinger om oplevelser med de store mængder mad og de store maskiner. Tiden i køkkenet blev lagret i kroppen og dannede fysisk hukommelse, hvilket også kom til udtryk under fokusgruppeinterviews, hvor en gruppe elever fra 8. klasse, blev præsenteret for et billede af nogle, der skrællede pastinakker:

Sif: "Når man havde skrællet alt det, man skulle, og man var færdig og kiggede på alt det, man havde lavet, så blev man helt overrasket!"

Mette: "Tiden gik også helt vildt hurtigt, og så lige pludselig så stod man bare der og så wow – så skulle der serveres."

Sif: "Vi fik at vide, hvad vi skulle, og så gjorde vi det, og så sendte vi det videre til en anden gruppe, der skulle bruge det, og så var det det!" (Holt, 2018)





Billede 4 og 5. Store mængder mad tilberedes. Fotograf: Kristina Holt. Alle rettigheder forbeholdes.

Elevernes erfaringer blev italesat i forhold til præsentationen af, hvad opgaven var, de store mængder mad, og at det var krævende at klargøre råvarerne. Ifølge mine feltnoter blev elevernes umiddelbare oplevelse af udfordringen bl.a. udtrykt således: “Det bliver vi aldrig færdig med”, “Det orker jeg bare ikke det her”, “Jeg kan ikke finde ud af det, jeg har aldrig prøvet det før” og “Ikke igen” (Holt, 2018).

Der var ikke altid tid til pauser, og det blev forventet af eleverne, at de blev, indtil opgaven var færdig, og at de hjalp hinanden, så de kunne gå til fælles pause som kollegaer. Udfordringerne i køkkenet og de store køkkenmaskiners betydning italesatte en elev refleksivt således:

> Vi stod bare der omkring den der kæmpestore gryde og skiftedes til at røre rundt med den der giga spadeske, som jeg fik helt ondt i armen af at røre med, alene, i lang tid, indtil kødsovs var færdig. Det var fedt at vi kunne være flere om at røre i den sammen. (Holt, 2018)



Billede 6. Fælles om at røre sammen. Fotograf: Kristina Holt. Alle rettigheder forbeholdes.

LOMA-forklæderne fik også en særlig betydning for eleverne, og de beholdt dem på ved de små fælles pauser udenfor køkkenet. Nogle gange når enkelte elever følte sig pressede af udfordringerne eller det sociale

samspil, forlod de køkkenet og smed det forklæde, de havde på, på vejen ud. Det samme forklæde blev samlet op, når eleverne vendte tilbage til køkkenet og udfordringerne sammen med de andre. En elev fortalte i et fokusgruppeinterview: "Det er trættende at arbejde sammen med nogen, der er skideirriterende. Der er bestemte personer, der kan gøre, at det er nederen" (Holt, 2018).

Forklæderne blev på den måde symboler på, hvornår eleverne indgik i fællesskaberne, og hvornår og hvilke udfordringer der fik enkelte til at forlade fællesskaberne (og til at komme tilbage igen). Sammen med køkkenpraktisk påklædning, hygiejnemæssige retningslinjer for hår og smykker, ingen telefoner, store mængder mad og kæmpe køkkenmaskiner var forklæderne altså også et fælles symbol. Ud fra Turners sacraforståelse hørte forklæderne til *What is shown* (Turner, 1967). Ifølge Jenkins får omverdenens mønstre og symboler betydning for, at vi som individer forstår det kollektive i kraft af kategoriseringer og interaktioner. Interventioner i forhold til struktur og en gruppes sociale verden vil til en vis grad forandre gruppen og forstærke en gensidig betydning for individerne i gruppen (Jenkins, 2000). Således fik elevernes erfaringer med nye grupper i køkkenugen og italesættelsen af dem som kolleger i stedet for elever betydning for deres fællesskaber.

Communitas

Turner skelner mellem to former for struktur: Den, der er på spil i samfundets formelle hierarkier, magtrelationer og institutioner, og communitas. Communitas overskrider de formelle regler og giver den følelse af fællesskab, hvor ritualets forandringspotentiale ligger (Turner, 1969). Turner skelner mellem tre typer communitas: (1) *existential or spontaneus communitas,* (2) *normative communitas* og (3) *ideological communitas* (Turner, 1969, s. 132). Ved at deltage i LOMA udviklede eleverne et kammeratskab, der i mange tilfælde udlignede de forskelle på tværs af positioner og relationer, som ellers oftest var en del af elevernes hverdag. Dette kammeratskab og det, der kommunikeres i det, kan karakteriseres som communitas. Dette kunne iagttages ved køkkenets arbejdsstationer, der bestod af to sammensatte stålborde,

der dannede brede rektangler, hvor der kunne stå op til ti personer og arbejde.



Billede 7. En af køkkenets arbejdsstationer. Fotograf: Kristina Holt. Alle rettigheder forbeholdes.

Her stod eleverne sammen i flere timer og forberedte råvarerne til dagens måltid. Ifølge mine feltnoter førte eleverne her samtaler af meget forskellig art:

> Ved et af bordene er der en dag en elev, der fortæller, at hun lige har fået at vide, at hendes forældre skal skilles. De yderligere tre elever ved bordet nikker forstående og bekræfter, at de godt ved, hvordan det er, og fortæller om deres oplevelser omkring skilsmisse lige fra: hvordan forældrenes skilsmisse har været for dem, hvordan det er at have papforældre, og at især papmødre er svære at have med at gøre, til pivede papsøskende, der ikke skal drilles ret meget, før de tuder, og at alt bliver anderledes, når forældrene flytter sammen med andre. (Holt, 2018)

Under disse samtaler havde eleverne kun sporadisk øjenkontakt, da hændernes arbejde krævede deres fokus. Det gav et frirum og tid til

at tale sammen. Det blev ofte til et fællesskab på kryds og tværs af bekendtskaber og relationer rundt om bordene. Der opstod, hvad Turner beskriver som eksistentielle og generiske menneskelige forbindelser, der hovedsageligt er ladet med behagelige følelser (Turner, 1969). Efterhånden som samtalerne fik plads, var der også mere og mere overskud og interesse for øjenkontakt mellem eleverne og de forskellige emner, der fik lov til at flyde i samtalerne. Strukturen, mulighederne for samtaler, tiden og samarbejdet gjorde, at communitas opstod og blev en særlig del af elevernes fællesskaber. Den type praksisfællesskaber, som eleverne befinder sig i med forskellige forudsætninger og erfaringer – og som de deltager legitimt og perifert i – beskrives også af Lave og Wenger (2003, s. 31). Elevernes læring og identitetsarbejde gennem sociale interaktionsprocesser emmer af kompleksitet, som også Illeris og Jenkins fremhæver betydningen af (Illeris, 2003; Jenkins, 2000; Kristiansen et al., 2006). Tiden og det praktiske, langvarige og ofte rutineprægede arbejde får betydning for det, der bliver delt og samarbejdes om. Det kendskab, man kan få til hinanden, og betydningen af det for social interaktion efter klassens køkkenuger blev ifølge mine feltnoter bl.a. italesat således:

> Hana fortæller Ida at hun i weekenden var ude at gå med Liva, en anden pige fra klassen. Mens de gik og Liva fortalte hvor hyggeligt det havde været i køkkenet og at hun havde lært nogle af de andre at kende, som hun ikke har snakket med før, cyklede Kim og en kammerat forbi på den anden side af vejen. Liva rakte hånden i vejret og vinkede og råbte hej. Hana kunne ikke forstå hvorfor Liva gjorde det, for Kim var jo sådan lidt mærkelig. Liva havde forklaret at hun jo kendte ham fra køkkenet sidste uge og at han var ok at lave mad og gøre rent sammen med. (Holt, 2018)

Gennem de fælles opgaver gav rammerne mulighed for også at få et andet kendskab til klassekammeraterne. Det, der blev gjort og delt i forskellige situationer af små og store erfaringer, var en social proces af transformativ karakter. Edith Turner vurderer, at communitas og de særlige fornemmelser, man får i "zonen af communitas", er en særlig energizone, der minder om at blive fanget af rytmer i musik eller udøve sport i et fællesskab (Turner, 2012, s. 43). Eleverne udvikler sammen en fysisk

arbejdsrytme, hvor det, der er hårdt for dem, også bliver sjovt for dem. Det kan beskrives som at være i flow, som Turner henviser til, at psykologen Mihaly Csikszentmihaly beskriver; hvor man følger hinanden med en følelse af at høre til i fælles deltagelse, hvilket også Wulf nævner (Turner, 2012; Wulf, 2002).

Musikken er en særlig bestanddel af mange ritualer (Turner, 1967, 1969; Turner, 2012). For eleverne på Nymarkskolen var musik et gennemgående og vigtigt element i deres liv i det hele taget, og musik fik lov til at fylde socialt i rummet i køkkenugen. Til forskel fra den skolehverdag, eleverne kendte, fik de i køkkenet lejlighedsvis lov til at høre musik på en lille DAB-radio placeret centralt i køkkenet. Nogle grupper brød ofte ud i fællessang og lavede ens dansetrin, mens de stod og lavede mad. Dette fremhævede elever i en elevevaluering som befriende og italesatte det som hyggeligt og sjovt:

> Det var meget hyggeligt, især fordi at vi sådan tændte for den der radio, og så spillede de sådan en masse sange, som vi kendte og sån … og I sagde ikke helt noget til, at vi bare sang med og sådan noget, det var meget hyggeligt. Men det var selvfølgelig også … Jeg synes også, det var meget hårdt. (Holt, 2018)

Udfordringen i arbejdet og med at overkomme det i fællesskab får også betydning for erfaringer, man tager med sig og kigger tilbage på, hvilket også fremhæves som en særlig del af communitas (Turner, 2012). Således havde opgaverne i LOMA-køkkenet en anden karakter end almindelige skoleopgaver. Eleverne gav udtryk for, at det gav plads til noget andet end i hverdagen. Køkkenpersonalet havde for eleverne en anden autoritet end deres lærere, fordi de med autoriteten både opretholdt de særlige, krævende strukturer og samtidig gav plads til bevægelse inde for rammerne i køkkenet. Gennem bevægelsesfriheden i køkkenet, samtaleemner, samarbejdet og den fysiske udfordring i dagens tilberedningsprocesser nåede eleverne sammen til et punkt, hvor de orkede lidt mere. Stemningen blev løftet i fællesskabet, og det var mit indtryk, at det lettede oplevelsen af den konkrete arbejdsbyrde.

Anderledes instruktører

I den rituelle proces beskriver Turner instruktørerne som nogen, der har en ganske særlig autoritet, som deltagerne underordner sig (Turner, 1967). I LOMA havde køkkenpersonalet autoriteten som instruktører, både i kraft af deres professionskompetencer og deres udholdenhed. Køkkenpersonalet fungerede også som læremestre med læringsformer i praksis som erstatning for formel undervisning i skolens fag (Nielsen & Kvale, 1999; Lave & Wenger, 2003). Køkkenpersonalet havde ansvaret for at få køkkenet til at fungere, og det blev forventet, at eleverne adlød og samarbejdede, mens de også blev instrueret og lærte at håndtere råvarer og køkkenredskaber. Køkkenpersonalet stod sammen med de mindre grupper af elever dagen igennem og havde en anderledes kontakt gennem det fysiske arbejde.



Billede 8. Instruktion fra og samarbejde med køkkenpersonalet. Fotograf: Kristina Holt. Alle rettigheder forbeholdes.

Som en elev sagde om medarbejderne: "Det er vildt, at de kan holde til at være i køkkenet hver dag, det er virkelig hårdt" (Holt, 2018). Eleverne var ikke vant til kontakten med de samme voksne hver dag hele ugen, hvilket også er et eksempel på den særlige instruktørrolle (Turner, 1967). De

voksnes kompetencer, overblik og rutiner i forhold til de store mængder mad var overvældende for eleverne – særligt i begyndelsen. Instrukserne fløj gennem luften, når der var travlt. Spørgsmål til opgaverne var velkomne. Hvis det samme spørgsmål blev stillet flere gange i løbet af kort tid, kunne der udvikle sig en ironisk og sarkastisk tone om emnet, der ofte blev afløst af personalets umiddelbare, lattermilde og konkrete jargon. Det gav en anderledes synligt respektfuld relation til personalet i køkkenet, end den som eleverne havde til deres lærere, som det beskrives i mine feltnoter:

> En af klassens lærere kommer ud i køkkenet fra spisesalen og begynder at tysse på dem og prøver at få ordlyd, eleverne reagerer ikke. Camilla (køkkenleder) kommer i det samme ind i køkkenet ude fra lageret, hun griner og fortæller, hvilke opgaver der skal løses, og hvem der skal gøre det, eleverne går i gang. Læreren siger: "Der er styr på dem, den kan jeg vist ikke hamle op med, det er vist bedst, at jeg går igen". Læreren går igen, der er ingen der har svaret, de er i gang med deres opgaver. (Holt, 2018)

Det blev forventet, at eleverne deltog, og de blev italesat som vigtige medspillere i måltidsproduktionen. De gik fra at være skoleelever til 'køkkenkollegaer', og forventningerne til samarbejdet gav eleverne et fælles ansvar i den rolle. De køkkenprofessionelle fik en særlig status hos eleverne, som også beskrives i mesterlærekulturen (Nielsen & Kvale, 1999; Lave & Wenger, 2003). Friheden inden for rammerne fik særlig betydning for elevernes roller i fællesskaber, som det beskrives i en elevevaluering: "Man kan gå rundt mens man laver noget, snakke med hinanden i skoletiden og høre musik – det er helt vild rart" (Holt, 2018).

Ifølge Turner frigør disse roller eleverne til, at de bliver konfronteret med hinanden, "som de er" (Turner 1967, s. 102). Den strukturelle enkelhed og den kulturelle kompleksitet er grundlaget for det, Turner fremhæver som en transformation af novicen i liminalfasen (Turner, 1967, s. 94). Det krævende køkkenarbejde og den strukturelle enkelthed i udfordringerne understregede den passage, eleverne oplevede at være fælles om gennem de rituallignende procedurer, som ugen i køkkenet bød på.

Nye feltperspektiver på fællesskaber anno 2022

Med tiårs jubilæum på Nymarkskolen i 2023 er LOMA madordningen i dag et fast og integreret element i skolens hverdag. Med henblik på at kunne undersøge en mulig langtidsvirkning af LOMA-tilgangen tilbragte jeg nogle dage i køkkenet på Nymarkskolen i december 2021 og januar 2022, hvor jeg observerede og havde uformelle samtaler med elever og personale. Baseret på mine erfaringer valgte jeg fredage, fordi ugens sidste dag omfattede en samlet elevevaluering ved ugens sidste fælles måltid for den deltagende elevgruppe. I januar 2022 kontaktede jeg tidligere elever fra forskellige grupper og årgange med spørgeskema (se bilag 1). Det skal bemærkes, at de elever, der svarede, ikke var de samme, som de, der var i køkkenet under mit feltarbejde i 2017.

De nye observationer fra køkkenet og de kvalitative svar fra spørgeskemaet bekræftede resultaterne fra analyser af mit feltarbejde i 2017. Udtalelser fra elevevaluering i køkkenet i december 2021 vidner også om, at fællesskab og flow fortsat havde stor betydning i LOMA-køkkenet. Emma forklarer det således:

> Musik gør en stor forskel. Vi [er elever i] går i sportsklassen, og det er ligesom, når vi varmer op. Det er mere sjovt at varme op, når der er musik. Det er sjovt at høre musik sammen, når vi står og arbejder – og ikke som i hverdagen, hvor vi hører vores egen musik på vores høretelefoner.

Betydningen af, at de voksne er i produktionskøkkenet, er tydelig blandt eleverne. Følgende svar fra Mads, der var i køkkenet i 2016/2017 vidner om, at det kræver ganske særlige voksne, og at de har særlig betydning for eleverne: "De var rigtig søde og hjalp en masse. De forstod også godt, det kunne blive hårdt til sidst på dagen".

Der var plads til, at det hårde køkkenarbejde gøres anderledes frit blandt eleverne. Det at være en del af en fælles følelse, et fællesskab, der kæmpede sammen om at få måltidet færdigt, at gøre en forskel, giver erfaringer med at være en del af fællesskabets fornøjelser og udfordringer og at få noget til at lykkes. Mads italesætter hvad der var godt: "Det var sjovt og udfordrende at stå i køkkenet og skulle præstere, da man skulle

have maden klar til et specifikt tidspunkt. Det var hyggeligt at have en anderledes uge med klassen."

Pierre Bourdieus forskning viser, at skolen er struktureret sådan, at den favoriserer elever, der har symbolsk kapital (jf. Bourdieu i Harker, 1990). Gennem arbejdet i produktionskøkkenet udvikler eleverne sig og får erfaringer og kompetencer med oplevelsen af fællesskaber sammenlignet med den ellers meget individualistisk baserede, formelle og skolastiske undervisning og læringstilgang i den traditionelle skolehverdag. Eleverne fortolkede ugen i køkkenet ud fra deres oplevelser i fællesskabet. LOMA-køkkenet fungerer som ramme for fællesskab. Instruktionerne om og forventningerne til deltagelse udfordrer. Dette gav enkelte elever udtryk for at have været særdeles udfordrede af, både fysisk og socialt i løbet af ugen. De havde dog markante ønsker om at komme i køkkenet igen i stedet for at have almindelig skolegang med klasseundervisning, som det udtrykkes ifølge mine feltnoter: "Det er federe at stå her i køkkenet end at have timer, selvom det er hårdt" (Holt, 2018).

Diskussion og konklusion

Ved at analysere elevernes oplevelser i køkkenet ved hjælp af Victor og Edith Turners ritualteori har det været muligt at beskrive, hvad der fik særlig betydning for elevernes fællesskaber, communitas, og den måde, hvorpå de deltog i køkkenets sacra, det sociale læringsrum. Eleverne i 7. klasse, mødte lidt forsagte og generte ind i køkkenet mandag morgen og gik stille og lidt usikre i gang med arbejdsopgaverne. Som ugen gik, fik eleverne flere og flere erfaringer sammen. De blev mere sikre i samarbejdet og trygge i relationerne til flere af de andre elever, som de var i køkkenet med. Eleverne forholdt sig først lidt reserverede til de køkkenprofessionelle, men gennem erfaringerne med opgaverne om det daglige måltid fik eleverne respekt for de voksnes kompetencer og udholdenhed. Eleverne i 8. klasse forholdt sig mandag morgen med en ret sikker attitude til, hvad det var der ventede dem af opgaver. De havde taget erfaringerne og læringen fra 7. klasse med sig. De imødekom kravene om de daglige måltider og om samarbejdet om at blive færdige på en måde, så elevernes processer blev tydelige også for dem selv. Elevernes mulighed for at

bevæge sig i rummet med en vis frihed, musik, anderledes redskaber og instruktører fik stor betydning for deres samarbejde, trivsel, læreprocesser og fællesskaber i køkkenets sociale læringsrum.

De positive implikationer, der kan være ved, at udskolingselever deltager i tilberedning og servering af skolemad og deler måltider i madfællesskaber som led i undervisningen i flere fag, bliver tydelig. Ugen i LOMA-køkkenet gav også eleverne en forsmag på dynamikker i fællesskaber på arbejdsmarkedet. De oplevede en udvikling af det, de kunne og gjorde i fællesskaberne i køkkenet, hvor deres handlekompetencer og transformationspotentialer blev synlige. Sjov, frihed og musik italesatte eleverne som betydningsfulde elementer – og det gav en ganske særlig oplevelse af fællesskab og glæde i køkkenet, hvor eleverne deltog engagerede og motiverede. Nogle af eleverne tog nye relationer fra fællesskaberne i køkkenet med sig ud af køkkenet.

Sammenfattende kan jeg pege på, at elevernes deltagelse i LOMA-køkkenet initierer processer, hvor de udsættes for prøvelser og udfordringer af forskellig art, som de løser i fællesskab. Disse indsigter mener jeg kan være med til at vise, hvordan skoleelever kan transformeres fra klassekammerater til arbejdskollegaer gennem følelser af fællesskab.

Over for dette kan man diskutere, i hvilket omfang disse resultater kan anvendes i forhold til andre udfordringer med unges motivation og trivsel på andre skoler. Erfaringer fra danske efterskoler, hvor alle elever en eller to gange i løbet af året er med i køkkenet for at lave mad til alle på skolen, viser, at det giver eleverne noget ganske særligt med sig fra køkkenernes rum (Katznelson et al., 2021). Ligeledes fremhævede Danmarks Evalueringsinstitut i 'Evaluering af projektet LOMA' (EVA, 2017) at elevers deltagelse i LOMA fremmede både elevernes motivation for deltagelse og deres sammenhold. LOMA havde en udpræget positiv virkning på relationerne mellem eleverne og mellem elever og lærere. Det var særligt de længerevarende, sammenhængende, praktiske og virkelighedsnære processer, og at eleverne var aktive i udførelse i disse processer, der blev fremhævet (EVA, 2017). Disse konklusioner understøtter de konklusioner, som jeg har beskrevet i forhold til udskolingselevers deltagelse i LOMA på Nymarkskolen. En forudsætning er dog en dedikeret og fælles indsats fra de ansatte på skolerne. Endvidere er prioritering og opbakning fra

ledelsen essentiel, fordi det forplanter sig som motivation til både køkkenpersonale, elever og lærere.

Perspektivering

Den psykiske mistrivsel hos børn og unge i Danmark er over en årrække steget. I november 2021 præsenterede Forum mod psykisk mistrivsel et fælles udspil med seks anbefalinger, som kan reducere udfordringerne. En af de første anbefalinger er at styrke de positive fællesskaber (Forum mod psykisk mistrivsel, 2021). Positive fællesskaber i grundskolen er i den forbindelse et centralt element. Et ensidigt fokus på at opnå boglige kompetencer med teoretisk og stillesiddende undervisning viser sig at kunne have alvorlige konsekvenser for trivslen hos særligt praktisk orienterede unge. Målet er, at elever får en varieret skolegang og oplevelser af fag i virkelighedsnær kontekst med adgang til fællesskaber, og at den generelle motivation og trivsel øges (Forum mod psykisk mistrivsel, 2021).

Som pædagogisk antropolog vil jeg på baggrund af mit studie vurdere, at det vil give rigtig god mening at etablere flere produktionskøkkener som køkkenet på Nymarkskolen. I et bredere perspektiv har den individuelt baserede skolegang med skolereformen fra 2014 en social slagside i forhold til elever, der særligt har ønsker om og trives i en mere varieret og praktisk orienteret skoledag. Ensomhed sætter sig spor i forhold til mangel på skoletrivsel blandt børn og unge, men Christian Hjortkjær peger på, at der kan gøres noget ved følelsen af utilstrækkelighed og af at stå alene (Hjortkjær, 2020). Han italesætter, at det måske er et sundhedstegn, at der er nogen, der så at sige bonner ud med sygdom og symptomer på mistrivsel. Det er tid til at kigge på idealerne om robusthed. Det giver ingen mening, at vi som sociale skabninger skal være robuste alene. Det er nødvendigt med mindre gruppedannelser i store fællesskaber, hvor der er plads til at dele tanker, oplevelser og indtryk. Den symbolske viden fra Victor Turners ritualteori kan bibringe et særligt blik for, hvad der er essensen i specielt indrettede, varierede læringsrum, hvor overgange i fællesskaber bliver en bærende del af processen. Eller man kan sige, at ritualets proces kan bruges til at få indblik i, hvilke særlige elementer og former for sociale processer, der får særlig betydning for de deltagende.

Det er nødvendigt, at vi som samfund ser på, hvordan de fællesskabsorienterede rammer om børn og unge kan faciliteres på andre måder. Rammer, hvor fællesskaber gives plads samt tid til at lande og være i uden telefoner/sociale medier i nærheden, bør prioriteres. Organiserede rammer med øje for sociale processer, for at vi som mennesker vokser i udfordringer, som vi kan arbejde os igennem sammen, kan gøre en forskel i trivsel. For at kunne udvikle kompetencer i fællesskaber er det afgørende, at der bliver mulighed for, at elever får erfaringer med at stå i overgange med store udfordringer, men hvor de voksne i rammen har det strukturelle og formelle ansvar. Oplevelser med processer, der handler om at lykkes sammen, får betydning for de følelser, vi tager med os og går til nye udfordringer med. Det har vi som mennesker brug for at få øje på – og for at øve os i sammen i virkeligheden.

Referencer

Andersen, S., Holm, L. & Baarts, C. (2015). School meal sociality or lunch pack individualism? Using an intervention study to compare the social impacts of school meals and packed lunches from home. *Social Science Information, 54*(3), 394-416. https://doi.org/10.1177/0539018415584б

Andersen, S., Baarts, C. & Holm, L. (2017). Contrasting approaches to food education and school meals. *Food, Culture & Society, 20*(4), 609-629. https://doi.org/10.1080/15528014.2017.1357948

Astrup, A. (red.) (2014). OPUS: Optimal Trivsel, Udvikling og Sundhed for Børn Gennem en Sund Ny Nordisk Mad: 2009-2014. Københavns Universitet. http://wildside.ipapercms.dk/SLFonden/OPUS/OPUSrapportflash/

Benn, J. (1996a). *Kost i skolen – skolekost I: En undersøgelse af forhold, tilbud og muligheder i forbindelse med skolernes spisepause i dag. Fra fattige børns bespisning til sundhedspædagogiske projekter* [Ph.d.-afhandling]. Institut for biologi, geografi og hjemkundskab, Danmarks Lærerhøjskole.

Benn, J. (1996b). *Kost i Skolen – Skolekost II: En undersøgelse af forhold, tilbud og muligheder i forbindelse med skolernes undervisning i kost og sundhed. Anvendt naturfag, frikadellesløjd eller sundhedsbiks?* [Ph.d.-afhandling]. Institut for biologi, geografi og hjemkundskab, Danmarks Lærerhøjskole.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Evaluering af projektet LOMA. Et projekt, der integrerer tilberedning af sund skolemad i undervisningen i folkeskolen*. https://www.eva.dk/sites/eva/files/2021-06/Evaluering_projektet_LOMA_2017.pdf

Emerson, R. Fretz, R. & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes.* University of Chicago Press.

Forum mod psykisk mistrivsel. (2021). *Sammen om at stoppe psykisk mistrivsel hos børn og unge. Anbefalinger til fælles handling*. https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2021/11/Forum-mod-Psykisk-Mistrivsel-Anbefalinger.pdf

Gennep, A. V. (1960). *The Rites of Passage*, trans. Monika B. Vizedom and Gabrielle L. Caffee. Routledge and Kegan Paul.

Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Nordisk Forlag.

Harker, R. (1990). Bourdieu: Education and reproduction. I R. Harker, C. Maahar & C. Wilkes (Red.), *An introduction to the work of Pierre Bourdieu. The practice of theory* (s. 86-108). Palgrave Macmillan.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). Field relations. I M. Hammersley & P. Atkinson (Red.), *Etnography principles in practice* (s. 80-123). Routledge.

Hjortkjær, C. (2020). *Utilstrækkelig.* Forlaget Klim.

Holt, K. (2018). *Sociale læringsrum i LOMA. En pædagogisk antropologisk undersøgelse af udskolingselevers deltagelse i og erfaringer med et skolemadsprojekt*. [Speciale] Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse.

Illeris, K. (2003). Learning, identity and self-orientation in youth. *Young, 11*(4), 357-376.

Jenkins, R. (2000). Categorization: Identity, social process and epistemology. *Current Sociology, 48*(3), 7-23. https://doi.org/10.1177/0011392100048003003

Katznelson, N., Bruselius-Jensen, M. & Kjærsgaard Amtoft, R. (2021). *Ungdomsliv og madkultur. Om eleverne på efterskolernes forhold til mad, klima og udbytte af køkkentjansen*. Center for Ungdomsforskning, AAU.

Kristiansen, S., Jacobsen, M. H. & Nielsen, D. K. (2006). *Social identitet*. Forlaget Academica.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster.* Hans Reitzels Forlag.

Madden, R. (2010). *Being ethnographic: A guide to the theory and practice of ethnography*. SAGE.

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Introduktion – Mesterlære som aktuel læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære – læring som social praksis* (s. 9-32). Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, K. (2013). Visuelle tilgange og metoder – indledning og ramme om antologiens forskellige kapitler & Forskerens fotografiske feltnoter – et bidrag til "thick description"? I Rasmussen, K. (Red.), *Visuelle tilgange i tværfaglige pædagogiske studier,* (s. 261-282). Roskilde Universitets Forlag.

Ruge, D. (2017). *Projektrapport 1. LOMA-Lokal Mad – en innovativ og bæredygtig model for læring og næring til skoleelever.* Center for Anvendt Skoleforskning, Afdeling for pædagogik og samfund, University College Lillebælt.

Ruge D. (2021). Student creativity and professional artwork in a school food intervention in Denmark. I J. H. Corbin, M. Sanmartino, E. A. Hennessy & H. B. Urke (Red.), *Arts and health promotion* (s. 53-66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56417-9_4

Sabinsky, M., Toft, U., Andersen, K. K., Mikkelsen, B. E., & Tetens, I. (2010). *Ernæringsmæssig evaluering af skolemads betydning for elevers kostindtag til frokost* (effektvurdering af Interventioner omkring frokost for børn og unge i skoler, EVIUS rapport nr. 2). Aalborg Universitet.

Stovgaard, M., Thorborg, M., Kragelund, K., Bjerge, H. H. & Wistoft, K. (2017). *Rammer for mad og måltider i skolen. En systematisk forskningskortlægning* (DCA Rapport nr. 101). Nationalt Center for Fødevarer og Jordbrug, Aarhus Universitet. https://dcapub.au.dk/djfpublikation/djfpdf/DCArapport101_net.pdf

Stovgaard, M., Thorborg, M., Kragelund, K., Andersen, B. V. & Wistoft, K. (2018). *Rammer for mad og måltider i skolen. Et interventionsstudie af skolemad og måltidsrammer som betydningselement for elevers læringsforudsætninger, sundhed og trivsel* (DCA Rapport nr. 137). Nationalt Center for Fødevarer og Jordbrug, Aarhus Universitet. https://dcapub.au.dk/djfpublikation/djfpdf/DCArapport137_6.pdf

Turner, V. (1967). Betwixt and between: The liminal period in rites de passage. I V. Turner, *The forest of symbols: Aspects of Ndembbu rituals* (kap. IV). Cornell University Press.

Turner, V. (1969). Liminality and Communitas. *The ritual process structure and anti-structure.* Aldine Transaction, a division of Tansaction Publishers.

Turner, E. (2012). Introduction. *Communitas: The anthropology of collective joy*. Palgrave Macmillan.

Wulf, C. (2002). *Anthropology of education*. Müster LIT Verlag.

Bilag 1

Spørgsmål om LOMA til tidligere elever

Hvad kan du huske fra ugerne i køkkenet på Nymarkskolen?

Hvornår, hvilke årstal, var du i køkkenet?

1. Hvad var godt?
2. Hvad lavede du?
3. Hvad var en udfordring?
4. Lærte du andre fra klassen at kende på en ny måde?
5. Hvordan gjorde du det?
7. Gjorde det en forskel for dig? Hvorfor, hvis det gjorde en forskel for dig?
8. Var der forskel på ugerne i 7. og 8. klasse?
9. Fik du et 8 timers hygiejnekursus på Food?
10. Har du arbejdet med mad eller i køkken efterfølgende?
11. Hvordan var de voksne i køkkenet?
12. Var du i køkkenet med nogen, som du stadig er venner med?

KAPITEL 1.4

Hvordan kan elever på 10-11 år deltage i tilberedning og servering af LOMA-skolemad til deres kammerater? Et casestudie

Anne Thomsen og Dorte Ruge

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Danmark

Abstract: This chapter is a case study of student participation in planning, preparing and serving meals for peers (10-11-year-olds). It is a single-case study with a special focus on how participation in the LOMA-local food program promotes health, well-being, 'food-courage' and enthusiasm among children. Qualitative data was collected via video and analyzed through application of sociocultural and ethnographic methods. The recording was conducted at Ørkildskolen in Svendborg Municipality, Denmark, in March 2021. The study documents how a kitchen manager, skilled in both high-volume cooking and innovative, pedagogical methods, facilitated involvement of students in the preparation of school meals for peers. Students developed enthusiasm, social relations, self-efficacy, and food- and health-related action competence as a result of the kitchen manager's pedagogical, collaborative and caring approach. The implication of these results is that 10-12-year-old students' involvement in preparing, cooking and serving school food for their peers ought to be included in pedagogical and didactic planning to a higher degree. Furthermore, education of kitchen staff ought to include pedagogical theory and practical collaboration with teachers in schools in order

Sitering: Thomsen, A. & Ruge, D. (2023). Hvordan kan elever på 10-11 år deltage i tilberedning og servering af LOMA-skolemad til deres kammerater? Et casestudie. I D. Ruge, F. N. Vik, J. Björklund & S. Fröden (Red.), *Læring gennem mad og måltider i grundskolen: Teori og praksis fra Danmark, Sverige og Norge* (Kap. 1.4, s. 105-127). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.182.ch1.4

to promote students' learning from and through food. The implication is that such initiatives would contribute to reduction of social inequality in health and learning among students.

Keywords: LOMA, school food, participation, learning, children's well-being, practice-learning, self-efficacy, communities of practice, collaborative learning, innovative teaching methods, social inequality

Introduktion

I Danmark findes der ikke et nationalt skolemadsprogram, og det forventes, at forældre sørger for, at deres barn har en madpakke med i skole. Det er dog ikke alle elever, der får madpakke med, og hvis madpakken er med, er det ikke alle elever, der får spist den i løbet af skoledagen. Ifølge Skolebørnsundsøgelsen (Rasmussen et al., 2018) bidrager disse mekanismer til at øge social ulighed blandt børn og unge. For at modvirke effekterne af dette har nogle skoler taget sagen i egen hånd og etableret lokale madordninger, hvor eleverne både deltager i tilberedning og servering af skolemad. Dette er ikke udbredt i Danmark, og nogle tror ikke, at det er lovligt, at eleverne deltager, fordi det måske kunne give problemer med godkendelse og hygiejne. Indtil nu har der dog ikke været grundlag for den bekymring, og Fødevarestyrelsen giver mulighed for det.

I et pædagogisk perspektiv er der et stort potentiale for både sundhedsfremme og læringsudbytte ved, at elever deltager på en måde, der er alderssvarende. Vi har derfor valgt at præsentere et casestudie, hvor elever i 5. klasse (10-11 år) deltog i tilberedning af skolemad. Maden til kammeraterne blev tilberedt ud fra LOMA-lokal mad-konceptet[1] en skoledag i marts 2021 på Ørkildskolen i Svendborg. Aktiviteten blev gennemført en gang om ugen, og i vores casestudie havde vi fokus på at undersøge samarbejde og samspil mellem lærere og elever. Data blev indsamlet via videooptagelser og observationer, der blev analyseret tematisk ud fra kvalitative metoder. Vores teoretiske tilgang har et kropsfænomenologisk og socialkonstruktivistisk afsæt, hvor læring forudsætter sansning og kropslige erfaringer, og hvor læringsudbyttet er størst i sociale fællesskaber. Hverdagsperspektivet var i marts 2021 påvirket af, at skolen var underlagt covid-19-restriktioner. Restriktionerne betød blandt andet, at

børnene ikke kunne servere maden som buffet som vanligt, men i stedet skulle portionsanrette i plastkasser med låg.

Afslutningsvis diskuterer vi udvalgte fund i relation til skolens madordning, 'LOMA-lokal mad', i et lokalt og nationalt perspektiv.

Børns fællesskaber og læring i LOMA-undervisning

Børns fællesskaber og læring i forbindelse med planlægning og tilberedelse af måltider til deres skolekammerater er velbeskrevet i forskningen om LOMA-undervisning (se kapitel 1.2; EVA, 2017; Shakiri, 2021). I dette casestudie har vi fokus på involvering af elever i alderen 10-11 år i tilberedning af skolemad til kammeraterne, samt på hvordan køkkenlederen arbejdede med innovative metoder til opnåelse af læring og fællesskaber. Dette selvom restriktioner i forbindelse med covid-19 blev en forhindring for den intenderede fælles mad- og måltidsoplevelse. Casestudiets analyse bygger på observationer foretaget på Ørkildskolen i Svendborg i marts 2021. På dette tidspunkt var det omgivende samfund gradvist ved at blive åbent efter coronanedlukningen, og eleverne kunne nu igen – delvist – være fysisk til stede på deres skole. Dermed kunne de også deltage i madlavning og servering i LOMA-køkkenet på de særlige vilkår, der gjaldt i den ændrede skolehverdag.

I 2018 indgik to skoler i Svendborg Kommune en aftale om, at de ville deles om ansættelse af en køkkenleder, der arbejdede med skolemad på tre skoler (tre matrikler). Køkkenlederen, Andreas, skiftede mellem de tre skoler, og han underviste én dag hvert sted i løbet af ugen. Hans opgaver var dels at involvere eleverne i tilberedning af LOMA-skolemad, dels at undervise eleverne i centrale færdigheder i faget madkundskab. Siden denne madordning blev indført på skolerne i 2018, har den haft som formål at bidrage til, at eleverne opnåede mad- og sundhedsrelateret handlekompetence i forhold til at planlægge, tilberede og servere fælles skolemad som led i skolens undervisning. Kompetencer, som eleverne kan tage med sig videre i ungdoms- og voksenliv (se mere i kapitel 1.2).

Hvad karakteriserer LOMA-tilgangen?

LOMA-undervisning er karakteriseret ved, at elever deltager i planlægning, tilberedning og servering af mad til fælles måltider, samt ved at alderstilpassede temaer inden for mad og måltider bliver integreret i undervisning og fælles mål i flere fag. I denne case er det i fagene madkundskab og matematik.[2] LOMA-undervisning er et godt eksempel på en handlingsorienteret og praksisfaglig undervisning, der bidrager til kategorial dannelse (von Oettingen, 2017; Ruge, 2018; EMU, 2022). De aktive og konkrete handlinger med virkelighedsnære opgaver åbnede de faglige emner for eleverne og skabte motivation for mere viden og handlekompetence (Ruge et al., 2016). På denne måde kunne LOMA-undervisning bidrage både til elevernes almene dannelse og til opnåelse af fælles mål i flere fag: Madkundskab, matematik, sundhed, naturfag. Ud over dette primære fokus på LOMA som et bidrag til elevernes almene dannelse har casestudiet her et sekundært fokus på underviserens pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelse af elevernes deltagelse og involvering på trods af covid-19-restriktioner. På de fleste skoler i Danmark blev de lokale skolemadsordninger lukket ned under pandemien, hvilket gav store udfordringer for elevernes trivsel og læringsparathed.

Metode

Forskningsspørgsmålet for dette casestudie er: "Hvordan kan elever på 10-11 år deltage i tilberedning og servering af LOMA-skolemad til deres kammerater? Studiet er et singlecase studie af en eksemplarisk case gennemført med kvalitative metoder (Yin, 2011).

Dataindsamling

Casestudiet er baseret på videooptagelser og observationer af elever i 5. klasse (10-11 år), der deltog i tilberedning af skolemad på Ørkildskolen i Svendborg Kommune en skoledag i marts 2021 (Ruge & Thomsen, 2021). Der er indhentet tilladelse fra elever og forældre til, at optagelserne kan anvendes til forskningsformål. Den anvendte forskningsmetode er baseret på socialantropologisk teori, herunder metoden *visual ethnography*

med inspiration fra Pink (2007). Det er en metode, der giver forskeren mulighed for at få optagelser af sensoriske og kropslige data, der kan bidrage med svar på forskningsspørgsmålet. Som dokumentation er screendumps fra video indsat i kapitlet (Ruge & Thomsen, 2022).

Teoretisk grundlag for analyse

Ved hjælp af kvalitative metoder er videosekvenserne blevet tematisk analyseret. Resultater og diskussion i forhold til forskningsspørgsmål er illustreret skematisk i Bilag A. I analysen anvender vi et socialkonstruktivistisk og kropsfænomenologisk rammeværk med inspiration fra Fredens (2018), der er hjerneforsker og professor i medicinsk sociologi. Fredens argumenterer for, at al læring sker med kroppen forrest og at inddragelse af sanserne er forudsætninger for børns læring og kunnen. Fredens tager afsæt i teori og metode fra Antonovsky (2000) om, at det er relevant, at mennesker oplever sammenhæng i deres liv. Børns behov for håndterbarhed, meningsfuldhed og begribelighed i hverdagen kan overføres på børnenes oplevelse, når de arbejder med i LOMA-køkkenet: Forstår eleverne den opgave, de skal udføre? Giver den mening for dem? Begriber de den større mening og sammenhæng med aktiviteten? Hvis dette er tilfældet, vil vi hævde, at børnene lærer meget mere end at lave mad. I så fald får de tro på egne evner, en oplevelse af at være noget værd for andre og en følelse af at mestre aspekter af deres eget liv. Hermed træder dannelsesaspektet tydeligt frem, idet det enkelte barns forholden sig til sig selv i verden giver myndighed og handlekompetence.

Vi har i casestudiet haft fokus på, hvordan børn kan tilegne sig færdigheder og opnå alment dannende forståelse for andet og mere end den mad, de tilbereder. Derudover har vi interesseret os for, hvad situationen og køkkenlederen tilbyder af dannende perspektiver? Det være sig eksempelvis bæredygtighed, kammeratskab, handlekompetence, ansvar, identitetsskabelse, kulturforståelser og samarbejde. I display (Bilag A) ses en oversigt, hvor de forskellige perspektiver kobles på arbejdsopgaverne og seancerne i køkkenet før, under og efter maden tilberedes.

Som det vil blive udfoldet senere i dette kapitel, afhænger børn og unges trivsel i høj grad af, at de deltager i meningsfulde sammenhænge,

som de hver især kan håndtere og profitere af (Antonovsky, 2000). At være fælles om at skabe og spise et måltid mad, som er både mættende og nærende, er afgørende for børn og unges læringsforudsætninger – et andet vigtigt aspekt, der blev vanskeliggjort under covid-19-nedlukningen. Forskning har gennem tiden peget på, at den kontekst og de sociale rammer, hvori vi skaber undervisning, er afgørende for elevernes læring og danner fundamentet for deres tro på egne evner og handlekompetencer (Bandura, 2012). Her kan LOMA-modellen noget helt særligt, idet elever på mellemtrin og i udskolingen får adgang til et professionelt køkken med dertilhørende maskiner, tempo, stemning, afhængighed af hinanden og portionsstørrelser. Der skal arbejdes med rigtige fødevarer, og resultatet skal bruges til noget, som er vigtigt for børnene i køkkenet, men også for resten af de børn, der abonnerer på madordningen. Børnene steger og snitter, måler og vejer – hele tiden med guidning fra køkkenleder Andreas – hvorved de opnår færdigheder og mestringskompetencer i forbindelse med madlavning og kendskab til råvarer. Ifølge Bandura sker udviklingen af tro på egne evner (*self-efficacy*) først og fremmest ved at få oplevelser af mestring, at have rollemodeller, hvis erfaringer, man kan spejle sig i, at der er en, som kan overbevise om, at opgaven mestres, at resultatet bliver godt, samt at man bliver mødt af afstressning og ro, hvis tankerne bliver for dystre i forhold til egne evner (Bandura, 2012).

Andre styrker ved børns arbejde med skolemad og køkkenet som læringsrum handler om elevers forskellige forudsætninger for at træffe sunde valg for sig selv og i det hele taget have det godt mentalt, socialt og fysisk. Skolebørnsundersøgelsen (Rasmussen et al., 2018) viste, at børn med socialøkonomisk slagside er i større risiko for at være i generel mistrivsel og have mentale sundhedsproblemer. At mad og maddannelse er vigtige temaer at arbejde med i den danske folkeskole, peger Skolebørnsundersøgelsen også på. Generelt har både normalvægtige piger og drenge mellem 11 og 15 år udfordringer med deres kropsopfattelse. Det vurderes i undersøgelsen, at tallene er bekymrende, og at de kan være et udtryk for børns følelse af utilstrækkelighed. Børn, som kommer fra hjem i de lavere socialgrupper, har generelt et mere negativt selvbillede end børn fra mere ressourcestærke familier. Særligt for denne

gruppe børn er det vigtigt at møde køkkenleder Andreas, som guider og støtter samtidig med at resultatet – det fælles måltid – bliver godt og har værdi.

Lave og Wengers (2012) teorier om læring i praksisfællesskaber er i høj grad relevante i denne analyse. Børnene er afhængige af hinanden i køkkenet, og de udfører forskellige opgaver, som synes tilpasset deres individuelle færdigheder og interesser. Nogle er meget engagerede og har helt styr på redskaber og råvarer, mens andre er knap så funderede i læringsrummet. Alligevel er der plads til – og brug for – dem alle. Skolens overordnede dannelsesprojekt i forhold til at give børn kendskab til såvel egen som andres kulturer, skabe grobund for fantasi og virkelyst, deltagelse i fællesskaber og forståelse for menneskets samspil med naturen (Bekendtgørelse af lov om Folkeskole kap. 1 §1) er alt sammen rummet i LOMA-modellen og har vist sig mulig at understøtte på trods af covid-19-restriktioner.

Vi har analyseret de temaer, der viste sig i data. Endvidere har studerende fra pædagoguddannelsen ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole i Jelling bidraget med forslag til kodning og analyse. Kodningen af data er sket i forhold til følgende temaer, der kan samles under hovedtemaet: Elevers opnåelse af mad- og sundhedsrelateret handlekompetence (Ruge et al., 2016):

Temaer

a. **Elever deltager i tilberedning.**
   1. Elever er fysisk aktive.

b. **Elever lytter og forstår information.**
   1. Elever anvender alle sanser.
   2. Elever viser tegn på koncentration.
   3. Elever viser tegn på emotionelt engagement (glæde, velbefindende).
   4. Elever viser tegn på emotionelt engagement (anspændthed, bekymring eller negativitet).
   5. Elever tager medansvar for madproduktion.
   6. Elever tager medansvar for hygiejne.

c. **Elever får ægte erfaringer med samarbejde.**
d. **Elever viser tegn på opnåelse af empowerment, mestring eller 'self-efficacy'.**
e. **Elever viser tegn på opnåelse af viden og færdigheder.**
    1. Elever anvender matematiske kompetencer til beregning og planlægning.
    2. Elever anvender kompetencer fra faget madkundskab.
    3. Elever opnår voksenkontakt i uformelt rum.
    4. Elever opnår virkelighedsnære erfaringer
f. Køkkenleder underviser i madkundskab.
g. Køkkenleder underviser i matematik eller andre fag.
h. Køkkenleder underviser i almen dannelse og demokratiske samarbejdsformer.
i. Køkkenleder agerer som en voksen person, som eleverne kan have personlig og uformel kontakt til.

Med afsæt i disse grundlæggende temaer for elevers udvikling af handlekompetence har vi analyseret data fra videooptagelsen på Ørkildskolen. Resultatet af dette er fremstillet grafisk i Tabel I (Bilag A).

Analyse og resultater

I dette afsnit vil resultaterne fra casestudiets analyser blive præsenteret i display (Bilag A), der viser tidsforløb og progression i videooptagelsen. Endvidere vil hver sekvens blive analyseret og gennemgået i det følgende.

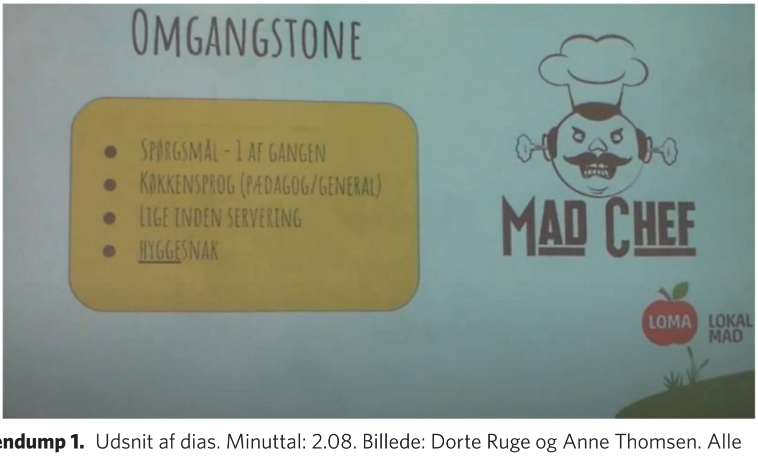
Videooptagelsen kan inddeles i fire sekvenser:
Sekvens 1: Andreas' oplæg for eleverne
Sekvens 2: Tilberedning af frikadeller
Sekvens 3: Teknologi som motivation
Sekvens 4: Maden serveres

Sekvens 1: Andreas' oplæg til eleverne

I denne sekvens forklarer køkkenleder Andreas, hvordan han introducerer dagens opgaver til eleverne. Han sidder ved sin PC og viser de slides, som han anvender på storskærm i lokalet (screendump 1), til intervieweren. Indholdet i slides viser, hvordan han kombinerer informationen med undervisning i ernæring, tilberedningsteknikker og hygiejne. Der er tegn på, at læringsmål for denne undervisning er, at eleverne kan opnå viden og færdigheder inden for faget madkundskab. Derudover fremhæver Andreas betydningen af, at eleverne kan høre efter og modtage en kollektiv besked, hvilket har stor betydning for deres samarbejde.

Andreas sætter gennem hele seancen fra introduktion til servering af mad i klasselokalerne en grundstemning af humor og seriøsitet, som børnene synes at koble sig på. Han sondrer mellem begreberne *pædagog* og *general*, hvilket betyder, at undervejs i madlavningsprocessen kan der besvares spørgsmål og undervises, men når maden skal arrangeres, og tempo og æstetik er i højsædet, skal arbejdet køre, og børnene skal gøre, hvad han beder om og forventer. Andreas' humoristiske tilgang til børnene og arbejdet kan eksemplificeres med dette citat:

> Hvis I kan se, at jeg er ved at få overskæg, så skal I lige sænke stemmerne og træde et skridt tilbage og være sikre på, at I spørger én ad gangen. Og hvis der står damp ud af ørerne, så står I bare helt stille, kigger på mig og hører efter, hvad jeg beder jer om. (Ruge & Thomsen, 2022)



Screendump 1. Udsnit af dias. Minuttal: 2.08. Billede: Dorte Ruge og Anne Thomsen. Alle rettigheder forbeholdes Ruge og Thomsen.

Nogle trives bedst med pædagogen, andre med generalen, og Andreas anerkender, at begge dele er helt ok.

Det læringsrum, som observeres, kan beskrives ud fra Lave og Wengers teori om et praksislæringsfællesskab med forskellige muligheder for deltagelse (Lave & Wenger, 2012). Børnene har medbestemmelse i forhold til, hvad de gerne vil fordybe sig i og arbejde med, hvilket giver mulighed for at imødekomme deres præferencer og færdighedsniveau. Børnene arbejder med praktiske gøremål sammen og opnår viden og færdigheder ad den vej. Nogle er meget deltagende og udviser mestring og begejstring, mens andre er perifært deltagende.

Sekvens 2: Tilberedning af frikadeller

I denne sekvens ser vi elever, der deltager i formning af frikadeller i samarbejde med Andreas, som står med en stor skål fars for enden af den række borde, der er stillet på række. Oven på bordene er der lagt bageplader med bagepapir. Aktiviteten er tilrettelagt således, at alle elever har en ske, som de holder frem mod Andreas. De modtager en klump fars på skeen, og dernæst går de hen og lægger farskuglen på en af bagepladerne (screendump 2).



Screendump 2. Aktiviteten er tilrettelagt således, at alle elever har en ske, som de holder frem mod Andreas. De modtager en klump fars på skeen, og dernæst går de hen og lægger farskuglen på en af bagepladerne. Minuttal: 8.40. Billede: Dorte Ruge og Anne Thomsen. Alle rettigheder forbeholdes Ruge og Thomsen.

Andreas lægger vægt på at delagtiggøre eleverne i alle processer og gøre dem til medejere af produktet. Det ses blandt andet i klippet, hvor børnene i fællesskab med Andreas får gjort frikadeller klar til stegning. Delagtighed er en væsentlig komponent i arbejdet med inkluderende læringsfællesskaber og mestrings-kompetencer (Alenkær, 2009; Bandura, 2012). For at børnene oplever at blive delagtiggjort i den opgave, de er sat til at løse – her at forme og klargøre frikadeller til stegning – er det væsentligt, at de magter opgaven; at den hverken er for let eller svær. For at opgaveløsningen bliver succesfuld set fra barnets perspektiv, er det afgørende, at barnet ved, hvad det skal, hvad opgaven går ud på, og at barnet har de fornødne færdigheder, for at opgaven kan løses. I dette tilfælde passer antallet af børn med opgavens omfang. Andreas sætter gang i et samlebånd, så de involverede børn er i arbejde og føler sig som vigtige brikker i projektet med at få maden færdig. Børnene er ivrige og småsnakker både med hinanden og med Andreas. Han bruger anledningen til at tjekke, om de bemærker, at farsen er gullig, og beder om svar på, hvordan det kan være. Børnene mener, det må være fordi, der er karry i, hvilket Andreas bekræfter. Stemningen er koncentreret og tempofyldt, hvilket er en del af det læringsrum, som køkkenet er. Andreas vil give børnene en oplevelse af, hvad det vil sige at arbejde i et køkken, som har pressede situationer, hvor samarbejdet er vigtigt for at få det hele til at lykkes. Han arbejder sanse- og erfaringsbaseret, hvilket er forskelligt fra den almindelige skolastiske læring, som børnene oftest oplever (Fredens, 2018). Børnene rører ved farsen, dufter til den, kigger på den og ved, hvad den består af. Andreas har sat dem ind i, hvilke ingredienser der er i, og børnene skal nu med en ske forme og placere frikadellerne på en bageplade. Der tales om, hvor mange frikadeller der kan være på én plade, hvor mange der skal laves i alt, og hvordan man bedst får dem placeret og formet, så det ligner en frikadelle. Ifølge Fredens har det betydning for børns læring, at deres krop og sanser er i spil. Læringen må have flere dimensioner og læreren (her Andreas) har til opgave at inkludere barnets krop i sine didaktiske overvejelser. I processen med at klargøre frikadeller til stegning er børnene i bevægelse. De regner ud, at når de er færdige, har de gået 200 meter rundt om bordet hver især (hvilket de i øvrigt ikke synes kan passe – de føler, de har gået meget længere). En motivationsfaktor for

børnene i denne del af processen er, ifølge Andreas, at de kan se, at der sker noget hurtigt. Der går sport i at få frikadellerne hurtigt på pladen og indhente hinanden rundt om bordet. Det er de samme børn, som står for forberedelsen af frikadeller til stegning, hvilket giver dem øvelse og mad- og sundhedsrelateret handlekompetence inden for dette felt. At lave mad er et håndværk, som læres ved at gøre det og tale om processerne undervejs. Mens der arbejdes, kører populærmusik som underlægningsmusik, og musikken er med til at skabe god stemning og få arbejdet til at skride fremad. Børnene, som placerer frikadeller på bradepander, er optaget af at vide, hvor mange frikadeller, de mon har lavet. Herved opstår en snak med Andreas om, hvordan man kan regne det ud. Initiativet kommer fra børnene. Matematikken bliver meningsfuld, når udregningen er konkret og har betydning for det, der foregår her og nu.

Børnene styrer panderne, da frikadellerne skal steges. Man fornemmer, at de er i tvivl om, hvornår frikadellerne er gennemstegte. De tager dem op med en paletkniv og taler med hinanden om, hvorvidt frikadellerne skal af panden eller have lidt mere. Også her kommer børnenes sanser i brug, da Andreas viser dem, at man kan mærke på frikadellerne og derved finde ud af, om de er stegt (screendump 3). Børnene gør arbejdet, og Andreas forklarer. Børnenes kroppe er i spil, og det er herigennem, de bliver klogere på stegeprocessen. De bruger deres øjne, deres næse og i høj grad deres taktile sans til at vurdere, om frikadellerne skal af. Børnene øver sig og mærker på alle frikadellerne på panden, før de tager dem af. Derudover taler de med hinanden om, hvornår frikadellerne skal af komfuret. De udveksler tanker og erfaringer og når ad den vej frem til et passende tidspunkt, hvor de mener, frikadellerne er færdigstegte.

Sekvens 3: Teknologi som motivation

To drenge arbejder i opvasken, og de har begge styr på, hvad opgaven går ud på, og hvad der kræves af dem, samtidig med at de er engagerede i opgaven og betjeningen af vandhanen og opvaskemaskinen, der er en industrimaskine og altså ikke ligner det, de er vant til fra deres eget køkken. De synes, det er sjovt, “fordi vandhanen er sådan en dyrere en”



Screendump 3. Andreas viser eleverne hvordan man kan mærke, om frikadellerne er færdigstegte. De bruger deres øjne, deres næse og i høj grad deres taktile sans til at vurdere, om frikadellerne skal af. Minuttal: 13.53. Billede: Dorte Ruge og Anne Thomsen. Alle rettigheder forbeholdes Ruge og Thomsen.

(Ruge & Thomsen, 2022), og opvaskemaskinen er hurtig. Så hvad er medlæringen i denne setting? Drengene oplever, at deres bidrag til madlavningen er vigtig. De er ikke direkte deltagende i madlavningen, men de ved, at uden nogen til at tage opvasken, mangler der et vigtigt led i arbejdsprocessen. De oplever delagtighed, og fordi de ved, hvad der forventes af dem, har de også en oplevelse af forudsigelighed. Opgaven er ikke for svær for dem, selvom opvaskemaskinen er teknisk og kræver indsigt i, hvordan den fungerer. De bruger deres kroppe og løser en håndgribelig opgave. Alt i alt en sanselig læringssituation, som udover tekniske færdigheder også kræver forståelse for materialer, størrelser og former, når maskinen fyldes. En måde at arbejde på, som tydeligt appellerer til drengenes interesse.

"Det er megafedt, at man kommer ud af skolen" (Ruge & Thomsen, 2022). Sådan svarer den dreng, som er i gang med at findele broccoli og persille i en foodprocessor, da han bliver spurgt, hvorfor han synes, det er sjovt at arbejde med den opgave. I hans optik er der altså ikke tale om skolearbejde – end ikke fysisk oplever han sig selv som værende i

skole, selvom køkkenet ligger på skolen. Dette siger muligvis noget om, at den undervisning, drengen normalt møder, ikke rummer og rammer den nysgerrighed, han har. Han synes tydeligvis, at det er sjovt at betjene en maskine og arbejder professionelt med processen. I hans forklaring til intervieweren beskriver han med fagudtryk, hvad han laver og hvorfor.

Der er i høj grad tale om, at køkkenet motiverer til læring og forståelse på en anden måde end det klassiske klasselokale. Dette er en fordel for eleverne, som er optagede af teknologi, store redskaber og teknikken i køkkenet. Arbejdsopgaverne er meningsfulde og bliver derfor håndteret professionelt, tilfredsstillende og hurtigt.

Sekvens 4: Maden serveres

Når eleverne samler maden i kasser og gør klar til servering i klasselokalerne på skolen, arbejder de i samlebånd, og Andreas giver klare instruktioner i forhold til, hvordan processen skal køre. I denne fase lærer børnene noget om at vente på og tage hensyn til hinanden (Bilag A). Der er højt tempo, men der gives tid til at få rutinen indarbejdet, hvorefter tempoet øges. Kasserne til mad er placeret på et stort bord, og eleverne arbejder sig systematisk henimod at kunne servere maden i de forskellige klassers lokaler (screendump 4) Der er lydhørhed og koncentration fra elevernes side, og de er opmærksomme på både Andreas, maden, placeringen af kasser og hinanden. Andreas benytter lejligheden til at spørge børnene, hvad de tænker om maden. Ser den lækker ud? Har de lyst til at spise den? Han lægger op til, at de skal svare det, de umiddelbart tænker. Der er enighed om, at maden er indbydende og lækker. Andreas inviterer børnene til at fortælle, hvad de synes om maden, når de er færdige med at spise. Den del virker de begejstrede for; de ved, at deres mening er værdifuld for Andreas, hvilket er motiverende for deres engagement i køkkenet næste gang. De bliver anerkendt og taget alvorligt. De er samarbejdspartnere med Andreas, hvilket muligvis gør relationen mere symmetrisk, end den, de oplever med deres øvrige lærere. Folkeskolen, de gængse fag og undervisningen generelt er ikke nødvendigvis meningsfuld for alle elever.



Screendump 4. Andreas og børnene fordeler maden i kasserne, lægger låg på og gør klar til servering. Minuttal: 26.13. Billede: Dorte Ruge og Anne Thomsen. Alle rettigheder forbeholdes Ruge og Thomsen.

En af de store forskelle på tiden før og tiden under covid-19-nedlukningen var, at eleverne nu serverede maden i kasser i klasserne. De spiste altså ikke sammen i aulaen med fælles buffet, men blev i klasselokalerne. Ifølge Andreas er lærerne glade for den nye ordning, som ikke giver så meget uro og transporttid for børnene før og efter frokosten. Eleverne sørgede for at fordele alle kasserne rundt om i klasserne, hvilket rundede dagen af med endnu et eksempel på delagtighed og meningsfuldhed. Man kan se på 5. klasseseleverne, at de er glade for resultatet. De smiler og tager opgaven alvorligt.

Sammenfattende om resultater

Resultaterne af vores studie indikerer, at køkkenlederens tilrettelæggelse af undervisningen har en afgørende betydning for, at eleverne får mulighed for at deltage på en aktiv måde, der involverer hele kroppen og alle sanser. Og dette på en ganske anden måde, end når der spises madpakker i et klasselokale. Samtidig fremgår det af videooptagelsen, hvordan eleverne i løbet af formiddagen tilbereder et måltid mad til over 100 skolekammerater og deres egen gruppe. Eleverne viser tegn på engagement, begejstring, målrettethed (se Bilag A) og efterhånden også

en smule udmattelse efter den samlede indsats. Afslutningsvis viser de tegn på glæde over egen indsats, self-efficacy, salutogenesis og velvære ved selv at spise dagens ret sammen med køkkenlederen. Køkkenlederen har en tydelig rolle som leder af dagens aktiviteter, men samtidig er det mærkbart, at mange elever også bruger ham som en voksen mulig rollemodel, som de kan spejle sig selv, deres fædre og deres familieforhold i. Køkkenet som læringsrum inviterer til andre og mere kropslige og praksisnære didaktiske overvejelser. Læringen er situeret, og eleverne deltager på forskellige niveauer, og de motiveres af forskellige tiltag. Nogle af et konkurrenceelement, nogle af teknologi, maskiner og størrelsen på køkkenredskaberne, andre af fællesskabet – eller en kombination af alle disse elementer. Eleverne udviser omhu i forhold til den opgave, de stilles, og de byder ind med forskellige grader af deltagelse. Medlæringen ved at være en del af et fællesskab, som sammen skaber betydningsfulde og konkrete forskelle for ens kammerater, træder tydeligt frem i data.

Diskussion og konklusion

Studiet viser, hvordan en helhedsorienteret, handlingsorienteret og kropsligt/sanse- og erfaringsbaseret undervisning efter LOMA-konceptet indebærer, at både elever og voksne aktører får mulighed for at deltage som hele mennesker med ed hjerne, hjerte, krop og alle sanser. Derved skabes begejstring for at deltage i skolens undervisning – og der åbnes en port for elevernes almene dannelse, deres læring og udvikling af mad- og sundhedsrelateret handlekompetence. Disse fund understøttes af den evaluering, som Danmarks Evalueringsinstitut gennemførte af LOMA-projektet i 2017 (EVA, 2017). Her blev det konkluderet, at eleverne var begejstrede for at deltage i LOMA, og at de udviklede madmod samt bedre relationer til hinanden og til lærerne.

Elevers oplevelse af self-efficacy, det vil sige deres mestringsoplevelse i den konkrete opgave, de stilles, hviler på forskellige faktorer og i høj grad på den sociale kontekst, hvori undervisningen foregår (Qvortrup et al., 2021). I dette tilfælde søgte skolen at gå så langt som muligt i forhold til at bringe eleverne sammen fysisk uden at overskride og udfordre de retningslinjer for hygiejne og smitterisiko, der var på det tidspunkt,

hvor studiet blev gennemført. Skoleelevers sundhed og generelle trivsel var under covid-19-nedlukningen udfordret, da elevernes hjem var den vigtigste ramme om samtlige af børnenes aktiviteter – inklusive det at indtage næringsrig kost (Pawlowski & Schmidt, 2022).

Baseret på Skolebørnsundersøgelsen er det vores opfattelse at mange børn i Danmark ville have fordele af en skolemadsordning, idet det af forskellige grunde er vanskeligt for dem at få spist sundt i løbet af dagen (Rasmussen et al., 2018). Skolebørnsundersøgelsen fra 2018 pegede på, at helt nære sundhedsfremmende tiltag på den enkelte skole er en del af løsningen på et stigende samfundsproblem med overvægt (og følgesygdomme heraf) blandt børn og unge (Rasmussen et al., 2018).

Problematikker med madpakker, som er af forskellig kvalitet, og udfordringer med at få dem spist er velbelyst i undersøgelser (Stovgaard et al., 2018). Senest har studerende ved pædagoguddannelsen ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole i Jelling i deres praktik gennem observationer på skoler i Jelling og Vejle har fået øje på vanskeligheder i forbindelse med børns måltider i skolen: Madpakker, som bliver spist i klasselokaler, hvor der også foregår undervisning, samt daglig visning af film fra Youtube for at skabe ro under frokostpausen. I tilknytning til dette også mørklægning af lokalet for at skabe biografstemning. En udvikling, som de studerende – og vi – mener, er med til at gøre måltidet til noget, som skal overstås uden fokus på, at det enkelte barn får tid og ro til at spise den mad, det har med (studerendes observationer, mundtligt overleveret). Disse faktorer er helt afgørende for barnets trivsel og læring. Før marts 2020 og corona blev måltidet på Ørkildskolen serveret fra en café eller en buffet. Dengang var det altså eleverne fra resten af skolen, som kom til køkkenet og fik maden udleveret, mens de elever, som havde stået for skolemaden, serverede den. Dette beskrives af køkkenleder Andreas som en hyggelig aktivitet, der også var med til at give eleverne stolthed over det stykke arbejde, som de havde udført med godt resultat. Den ramme var i 2020 ændret af hensyn til hygiejne og covid-19-smitterisiko, så eleverne nu fik deres portion mad leveret i en plastickasse med låg i deres klasse. Lærerne udtrykte glæde ved denne ordning, da det skabte mindre uro, når maden kom til eleverne i stedet for omvendt. Spørgsmål, man kunne stille i den forbindelse kunne være, om det var anderledes at spise sin

varme ret af en plastikkasse frem for af en tallerken? Har det betydning for den sansemæssige oplevelse og børns mod i forhold til at smage, at de får maden serveret i klassen? Hvilken betydning har det for æstetikken og anretningen af maden, og får den enkelte elev måske for meget/for lidt mad på denne måde? Er det hensigtsmæssigt for læringen, at både måltid og undervisning foregår i samme lokale?

Vi ved fra måltidspædagogikken (Ruge, 2017; Hansen et al., 2018), at det at spise sammen er betydningsfuldt for børns oplevelser af maden og måltidet. Det sociale aspekt ved både madlavning, servering og oplevelsen af at spise sammen er ikke en mulighed i de rammer, der tilbydes i klasselokalet. Det fælles måltid og muligheden for selv at øse maden op på sin tallerken og være deltagende og selvbestemmende er en oplagt ramme om den demokratiske dannelse, som ifølge folkeskolens formål er en af skolens mest grundlæggende opgaver (Bekendtgørelse, LBK nr 1887, 2021). Denne oplagte mulighed forpasses, hvis maden fortsat serveres i klasserne, hvor der spises, som lærerne foretrækker.

Gennemgående for Andreas' måde at lede køkkenet var, at den mindede meget om arbejdsgangene i et professionelt køkken – men i børnehøjde. Han havde forventninger til eleverne, som handlede om både selvstændighed og færdigheder i forhold til madlavningsprocessen. Indledningsvis sagde han, at børnene selv skulle finde deres vej i køkkenet. De skulle vide, hvor de kunne finde de forskellige redskaber og gøre, hvad de blev bedt om. De skulle overholde de regler, som er gældende i et køkken, hvor der bliver lavet mad med professionelle køkkenredskaber og maskiner (jf. kapitel 1.3). Børnene håndterede både skarpe knive, varme ovne, pander og fedtstof og elektriske maskiner. Alt sammen potentielt farligt, men indtrykket fra observation af videooptagelsen er, at eleverne levede op til Andreas' forventninger til dem. Dermed vurderer vi, at eleverne opnåede self-efficacy og dømmekraft. Ifølge Antonovsky (2000) er det netop meningsfuldhed, der er en afgørende faktor, når mennesker oplever sammenhæng i deres liv – både generelt og i mere konkrete situationer. I tilfældet med forberedelsen af frikadellestegning blev matematikken nærværende for børnene, da de faktisk skulle bruge resultatet til noget virkeligt: at tælle frikadellerne. En anden faktor er håndgribelighed forstået på den måde, at det, der møder os som mennesker – det være

sig opgaver og udfordringer generelt – skal passe med niveauet for vores mestring. Disse resultater peger på, hvordan LOMA-tilgangen havde – og fortsat har – et stort potentiale for at være et centralt element i den praksisfaglige skole, der for tiden har stort fokus i Danmark (Ruge, 2022)

Observationerne gør det tydeligt, at eleverne på 5. årgang fandt arbejdet i køkkenet sammen med hinanden og med Andreas både meningsfuldt og lærerigt. De kom omkring mange temaer i deres arbejde med de forskellige opgaver. Både temaer, som hang mere direkte sammen med deres mere formelle læring i skoleregi, som eksempelvis matematik og madkundskab, men også læring, som rakte ud over skolesammenhængen. De lærte både noget om sig selv, om at arbejde i et køkken, noget om samarbejde, kommunikation og erhvervsvalg. De fik færdigheder i forhold til at betjene redskaber og maskiner, de øvede sig på at bruge deres kroppe og sanser som redskab for både bearbejdning af råvarer og tilberedning af måltider. Når maden skulle vurderes, opdagede de nye råvarer og lærte om, hvordan de skulle opbevares, og hvor de kom fra. Andreas vejledte dem til at få øje på bæredygtighedstemaer og i, hvordan man undgår madspild. Sidst men ikke mindst blev der hele tiden arbejdet med at løfte opgaverne i flok for sammen at nå frem til et tilfredsstillende resultat, som mange flere end de selv kunne have gavn af.

At skabe meningsfulde fællesskaber for børn og unge er en stor og betydningsfuld opgave i folkeskolen. Et fælles fokuspunkt bør være, at læring og fællesskaber går hånd i hånd. De er hinandens forudsætninger, og netop manglen på fællesskab og det sociale liv, som skolen ellers tilbyder, har været en af de helt store udløsere for børn og unges mistrivsel under nedlukninger i forbindelse med covid-19. Det peger de unge selv på, når de bliver spurgt om deres erfaringer fra de to store nedlukningsperioder i 2020 og 2021 (Jørgensen et al., 2021).

Vores observationer i dette casestudie viser, at netop fællesskaber, læring, deltagelse, meningsfuldhed og ejerskab i forhold den stillede opgave var til stede i LOMA-køkkenet på Ørkildskolen. Det på trods af særlige restriktioner og krav om afstand og fokus på hygiejne. Derfor kan LOMA-tilgangen betragtes som en robust tilgang, der både fungerer i et hverdagsperspektiv og under særlige omstændigheder. Implikationerne for praksis er, at langt flere skoler burde have mulighed for at tilrettelægge

og gennemføre LOMA-undervisning med eleverne som centrale aktører. Dette forudsætter dog, at der på nationalt plan bliver mulighed for at søge tilskud til produktionskøkkener, spisesale og løn til køkkenledere, der også har pædagogisk kompetence som efteruddannelse. Implikationer for forskning er, at der er meget mere at studere og undersøge i forhold til de positive effekter af at involvere elever ud fra et helhedsorienteret skolekoncept som LOMA. Effekter, der også kan bidrage til reduktion af social ulighed blandt elever, hvilket er et stigende problem i Danmark. Undersøgelser tyder således på, at skolemad måske netop er det, der kan reducere ulighed i sundhed og uddannelse blandt elever i folkeskolen (Ruge et al., 2022). Derfor er der et stort behov for mere forskning, der kan belyse dette forhold nærmere og bidrage til omsætning og anvendelse af ny viden i pædagogisk praksis. Hvis der ikke bliver etableret støttende strukturer på nationalt niveau, der bakker op om helhedsorienterede tilgange, er det overvejende sandsynligt, at elevers (usunde) mad i skolen om få år bliver leveret af fastfoodindustri og supermarkeder.

Noter

1 Lomaskole.dk
2 Flere eksempler på LOMA-undervisning kan ses på www.lomaskole.dk (LOMA-guide) og på 'Den madkulturelle mulepose' (Svendborg Kommune, 2021).

Referencer

Alenkær, R. (2009). *Klasseledelse: Nye forståelser og handlemuligheder*. Akademisk Forlag.

Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium: At tåle stress og forblive rask*. Hans Reitzel.

Bandura, A. (2012). Self-efficacy. *Kognition & Pædagogik*, *22*(83), 16-35. *Folkeskoleloven, Bekendtgørelse af lov om folkeskolen,* LBK nr 1396 af 05/10/2022. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396

Carlsen, H. B. (2014). Maddannelse: Er det nu endnu et overgreb på vores frihed? *Vera, 69*, 54-56.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Evaluering af projektet LOMA – Et projekt, der integrerer tilberedning af sund skolemad i undervisningen i folkeskolen*. https://www.eva.dk/sites/eva/files/2021-06/Evaluering_projektet_LOMA_2017.pdf

EMU-Danmarks læringsportal. (2022). *Folkeskolens formål – GRUNDSKOLE |* https://emu.dk/grundskole/uddannelsens-formaal-og-historie/folkeskolens-formaal?b=

Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzel.

Hansen, O. H., Leer, J., Broström, S., Warrer, S. D. & Jensen, T. M. (2018). *Professionalisering og øget tværfaglighed i samarbejdet omkring mad og måltider i dagtilbud* [DCA Rapport nr. 125]. Nationalt center fpr fødevarer og jordbrug, Århus Universitet. https://dcapub.au.dk/djfpdf/DCA_rapport_125_A4_Professionalisering_og_oeget_tvaerfaglighed_samlet_web.pdf

Jørgensen, O., Preisler, M., & Tonsberg, S. (2021). *Ungdom på pause – unges liv og læring i en coronatid* (Egmont rapporten 2020). Egmontfonden. https://www.egmontfonden.dk/sites/default/files/2020-08/Egmont%20Rapporten%202020_0.pdf

Lave, J. & Wenger, E. (2012). Situeret læring – legitim perifær deltagelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.

Madsen, B. (2021). *Pædagogiske ståsteder og bevægelser: På tværs af almen-, social- og specialpædagogik*. Hans Reitzel.

Pawlowski, C. S. & Schmidt, T. (2022). Børn og unges bevægelse i krise. *Forum for Idræt*, *37*(1), 87-103. https://doi.org/10.7146/ffi.v37i1.128112

Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research* (3. udg.). SAGE.

Pink, S. (2007). Walking with video. *Visual Studies*, *22*(3), 240-252.

Qvortrup, A., Christensen, J. & Lomholt, R. (2021). Elevers mestringsoplevelser og self efficacy under nødundervisningen i forbindelse med Covid-19-skolelukningerne. *Learning Tech, 5*(7), 12-39. https://doi.org/10.7146/lt.v5i7.120633

Rasmussen, M., Kierkegaard, L., Rosenwein, S. V., Holstein, B. E., Damsgaard, M. T. & Due, P. (2018). *Skolebørnsundersøgelsen 2018. Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt 11-, 13- og 15-årige skoleelever i Danmark*. Statens Institut for Folkesundhed.

Ruge, D., Nielsen, M. K., Mikkelsen, B. E. & Bruun-Jensen, B. (2016). Examining participation in relation to students' development of health-related action competence in a school food setting: LOMA case study. *Health Education, 116*(1), 69-85.

Ruge, D. (2017). Projekt LOMA-lokal mad; en innovativ og bæredygtig model for læring og næring til skoleelever. *Liv i Skolen, 4*, 74-85.

Ruge, D. (2022). *LOMA – egen skolemad? Hvorfor og hvordan?* EMU. https://emu.dk/grundskole/sundheds-og-seksualundervisning-og-familiekundskab/maddannelse-i-praksis/loma-egen

Ruge, D., Thomsen, A. (2020). Video optagelse af elever på Ørkildskolen og deres køkkenleder UCL University College. (ikke-publiceret)

Ruge, D., Torres, I. & Powell, D. (2022). *School food, equity and social justice: Critical reflections and perspectives*. Taylor & Francis.

Shakeri, S., Ruge, D., Myers, J., Rolls, N., Papatraianou, L. & Fethney, J. (2021). Integration of food and nutrition education across the secondary school curriculum: Two experiential models as two case studies. *Journal of Education and Training Studies, 9*(6), 57. https://doi.org/10.11114/jets.v9i6.5273

Stovgaard, M. Thorborg, M. M., Bjerge, H. H., Andersen, B. V., & Wistoft, K. (2017). *Rammer for mad og måltider i skolen* (DCA Rapport nr. 137). Nationalt Center for Fødevarer og Jordbrug, Aarhus Universitet. DCArapport137_6.pdf (au.dk)

Svendborg Kommune. (2021). *Den madkulturelle mulepose*. https://www.svendborg.dk/borger/barn/mit-barn-og-skolen/saerligt-vores-folkeskoler/loma/den-madkulturelle-mulepose

von Oettingen, A. (2017). Skolens dannelse. I K. M. Hedegaard, A. Madsen Kvols & B. Vilslev Petersen (Red.), *Pædagogik og lærerfaglighed: 18 bidrag* (s. 35-48). Klim.

Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Sage.

Bilag A

Tabel 1. Display for analyse af temaer og sekvenser 3.1-3.4

Temaer	Elever deltager i tilberedning	Elever lytter og forstår information	Elever får ægte erfaringer med samarbejde	Elever viser tegn på opnåelse af empowerment, 'mestring' eller 'self-efficacy'	Elever viser tegn på opnåelse af viden og færdigheder	Køkkenleder underviser i madkundskab	Køkkenleder underviser i matematik	Køkkenleder underviser i almen dannelse og demokratiske samarbejdsformer	Køkkenleder agerer som en voksen person som eleverne kan have personlig og uformel kontakt til
Sekvens 3.1 **Andreas' oplæg til eleverne**		Koncentration, fokus, spørgsmål			Forstår fagbegreber	Læringsmål, kendskab til råvarer og begreber	Størrelse, tilberedningstid, former, mængde	Samarbejde, fokus, koncentration	Sproget er humorfyldt, Andreas kender navnene på børnene
Sekvens 3.2 **Tilberedning af frikadeller**	Eleverne vurderer stegetid	Eleverne kan udføre og samtale om opgaven Elever retter sig efter instruktion og bruger tillært teknik	Samtale, fokus, lydhørhed Samtale om tilberedningstid og konsistens	Omsætning af information til handling Elever stoler på egen vurdering, elever træffer beslutninger	Relevante spørgsmål, Elever udviser erfaring med brug af køkkenredskaber, elever bruger fagtermer	Samtale om fars: konsistens, farve, råvarer Andreas viser teknik og samtaler om stegetid	Samtale om antal og placering Samtale om temperatur, størrelse og mængde	Eleverne venter på tur, eleverne hjælper hinanden Opfordring til at sparre med hinanden ved usikkerhed	Dialogisk undervisning, eleverne stiller spørgsmål Dialogisk undervisning, uformelt sprogbrug
Sekvens 3.3 **Teknologi som motivation**			Elever har indsigt i funktion og arbejdsproces	Elever udviser stolthed over arbejdsopgaven, elever udviser glæde over maskiner	Elever kan betjene opvaskemaskine Elever kan betjene foodprocessor og kender til sikkerhedsforanstaltninger				
Sekvens 3.4 **Maden serveres**		Elever forstår Andreas' information, Elever ved hvor mange madkasser, der skal afleveres i hver klasse	Elever samarbejder med hinanden og med Andreas	Elever føler sig betydningsfulde og oplever delagtighed Elever udviser stolthed og glæde ved resultatet af deres arbejde	Elever kan følge handlingsanvisninger og arbejde effektivt i højt tempo	Andreas viser hvordan maden anrettes Samtaler om portionsstørrelser	Tempo, temperatur, mængde, antal Optælling af kasser, fordeling i klasser	Elever oplever at være afhængige af hinanden, venter på tur,	Andreas' sprog er humoristisk og tydeligt Eleverne ved hvad de skal

Del 2

Sverige

KAPITEL 2.1

Förutsättningar för en trivsam skollunch

Linda Berggren, Cecilia Olsson og Maria Waling
Umeå universitet, Sverige

Abstract: This chapter highlights conditions for a pleasant school lunch based on experiences and perceptions from pupils, teachers, and head teachers. The empirical part of the study is based on a qualitative design using empathy-based stories, individual interviews, and a qualitative analysis of open comments from a questionnaire. Henri Lefebvre's theory of social production of space constitutes the theoretical framework, placing emphasis on how school lunch is experienced, perceived and conceived. The results show that these pupils, teachers and head teachers share the perception of school lunch as a space for socializing. Additionally, they show that conditions for a pleasant school lunch experience, chief among them the environment and time available, are not always favorable. The results presented in this chapter indicate that physical and organizational dimensions of school lunch need to be given more attention.

Keywords: school lunch, pleasant, pupils, teachers, head teachers, social production of space

Introduktion

En bra skollunch, och framför allt en bra upplevelse av skollunchen, inkluderar många fler dimensioner än den mat som serveras. De nationella riktlinjerna i Sverige ger ett helhetsperspektiv på innebörden av en bra skollunch som illustreras av bland annat den så kallade måltidsmodellen (Livsmedelsverket, 2019). Modellen består av sex olika områden: *miljösmart, gott, säkert, näringsriktigt, integrerat* och *trivsamt*, och

Sitering: Berggren, L., Olsson, C. & Waling, M. (2023). Förutsättningar för en trivsam skollunch. I D. Ruge, F. N. Vik, J. Björklund & S. Fröden (Red.), *Læring gennem mad og måltider i grundskolen: Teori og praksis fra Danmark, Sverige og Norge* (Kap. 2.1, s. 131-146). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.182.ch2.1

det är rekommenderat att använda modellen som stöd vid planering och uppföljning av skollunchen. Alla delar är viktiga för att måltidsgästerna, i det här fallet eleverna men även de vuxna som äter i skolrestaurangen, ska känna matglädje. För att lägga pusslet krävs en kommunikation mellan olika professioner involverade i skollunchen, och självklart även med måltidsgästerna. Det är viktigt att vara lyhörd för olika upplevelser, åsikter och önskemål.

I detta kapitel ligger fokus på området *trivsamhet* i måltidsmodellen. Syftet med kapitlet är att belysa vilka förutsättningar som finns för en trivsam skollunch. Hur upplever och uppfattar elever, lärare och rektorer skollunchen? Vilka sociala intentioner finns och vilka förutsättningar råder för en trivsam skollunch?

Kapitlets empiriska material baseras på tre delstudier som presenterats i en doktorsavhandling och som samtliga är genomförda inom den svenska kontexten (Berggren, 2021). Gemensamt för delstudierna är att de syftar till att belysa olika aktörers upplevelser och uppfattningar om skollunchen. Aktörerna i fokus är elever, lärare och rektorer, vilka alla tre kommer i kontakt med skollunchen på en daglig basis. Analysen är gjord utifrån intervjuer samt skrivna berättelser och enkätsvar. Analysen och diskussionen tar sin utgångspunkt från ett teoretiskt ramverk som fokuserar på rumsliga dimensioner. Resultatet diskuteras även i relation till aktuell forskning och nationella policyer och riktlinjer kring skollunchen. Förhoppningen är att ge dig som läsare kunskap och verktyg för att vara med och bidra till att skollunchen blir trivsam och dessutom en pedagogisk och inkluderad del av skolans verksamhet.

En trivsam skollunch

Skolan ska vara en trivsam miljö där alla känner sig trygga och mår bra, vilket inkluderar det rum där skollunchen serveras och äts. Enligt den svenska läroplanen ska alla som arbetar i skolan främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön (Skolverket, 2022, s. 15). Rektorn ansvarar för den fysiska och psykosociala miljön i skolrestaurangen och förväntas se till att alla elever tillförsäkras en miljö som präglas av trygghet. Mer konkret inkluderar

rektorns ansvarsområde till exempel schemaläggning och flödet av elever och klasser i skolrestaurangen, inklusive tid för rast utomhus för de skolor som har rast i direkt anslutning till lunchen (Livsmedelsverket, 2013, 2019). Eleverna ska ges möjlighet att sitta ner vid matbordet i minst 20 minuter. Rektorn ansvarar även för lärare och annan skolpersonal som närvarar i skolrestaurangen, till exempel när det gäller ansvarsfördelning.

En trivsam skollunch är en viktig förutsättning för att uppnå olika individuella, lokala och nationella mål och intentioner som finns med skollunchen (Haines et al., 2019). Här har de vuxna på skolan en viktig roll. De vuxna som närvarar i skolrestaurangen förväntas enligt nationella riktlinjer vara goda förebilder, bidra till socialt samspel samt en lugn och en trivsam måltidsmiljö (Livsmedelsverket, 2013, 2019). Skollunchen beskrivs även som ett potentiellt lärandetillfälle och en möjlighet att bygga och stärka relationer. I Sverige är det vanligt att lärare äter tillsammans med elever (Waling & Olsson, 2017), därför har just lärare en central roll.

Vad som innefattar en trivsam upplevelse av skollunchen är subjektivt och individuellt, men det handlar helt klart om mer än själva maten som ligger på tallriken. Stämningen i rummet, restaurangens utformning och inredning, ljud och ljus samt flödet av olika elevgrupper är exempel på delar som är av betydelse för måltidsupplevelsen (Livsmedelsverket, 2019). Den fysiska miljön är viktig, men minst lika viktig är den sociala dimensionen och människorna som befinner sig i rummet. Att bli bemött på ett trevligt sätt och att känna sig trygg och välkommen kan vara avgörande för hur en elev upplever skollunchen. Forskning kring just skollunchens sociala och fysiska dimensioner har fokuserat på sambandet mellan människor, mat och miljö (Moss & Petrie, 2002; Pike, 2008, 2010) och har ofta illustrerats med ett koncept som kallas 'foodscape' (Brembeck et al., 2013; Johansson et al., 2009; Persson Osowski et al., 2012). Att dela en måltid i skolan skapar möjligheter för elever att umgås. Många studier visar att social samvaro och vänskap är viktiga delar av elevers upplevelser av skollunchen (Bruselius Jensen, 2014; Ludvigsen & Scott, 2009). En trivsam skollunch ger goda förutsättningar för social interaktion och en positiv måltidsupplevelse (Daniel & Gustafsson, 2010; Moore et al., 2010).

Teoretisk utgångspunkt

Den teoretiska utgångspunkten i de olika delstudierna som detta kapitel baseras på utgörs av Henri Lefebvres teori om produktionen av det sociala rummet, vilket benämns 'social space' (Lefebvre, 1991, 2002). Lefebvre menar att rum och rumslighet, i detta fall skolmåltiden, är socialt producerat i samspel mellan olika dimensioner och aktörer. Produktionen sker i en tredelad dialektik mellan tre olika dimensioner: 1) den materiellt uppfattade skollunchen, 2) den föreställda skollunchen, 3) den levda skollunchen. Den materiellt uppfattade skollunchen motsvarar det planerade och tilltänkta rummet, det vill säga de intentioner och normer som finns och som till exempel synliggörs i olika policyer. I detta sammanhang kan det handla om riktlinjer som exempelvis Livsmedelsverket eller Skolverket tagit fram. Den föreställda skollunchen motsvarar det vardagligt och rutinmässigt uppfattade rummet. Det handlar om hur elever, lärare och rektorer förstår, pratar och agerar i relation till skollunchen. Tycker de till exempel att skollunchen och skolrestaurangen är ett rum för lärande eller är det endast avsett för att äta? Den levda skollunchen motsvarar det man upplever, känner, gör och är i detta sociala rum, samt vilket meningsskapande som sker. I det här fallet gäller det elevers, lärares och rektorers upplevelser, känslor och meningsskapande i skolrestaurangen. Dessa tre dimensioner samspelar och inverkar på varandra. Kunskap och en helhetsbild över produktionen av det sociala rummet kan nås genom att belysa dimensionerna, både separat och i relation till varandra. Genom detta kan kunskap ges om till exempel de spänningar som finns mellan de olika dimensionerna, men även hur de harmoniserar. Detta kapitel fokuserar på hur elever, lärare och rektorer uppfattar och upplever skollunchen och det diskuteras och problematiseras i relation till hur den är formad och planerad. I linje med det teoretiska ramverket ligger fokus på rummets sociala och fysiska betydelse för hur skollunchen upplevs och uppfattas. Då tid och rum är sammankopplade, utgör betydelsen av tid och rytm en betydelsefull del i detta kapitel, något som även visade sig vara centralt bland de deltagande aktörerna (Berggren, 2021). Rytm definieras som rörelser och skillnader inom upprepning (Lefebvre, 2004, s. 90). Lefebvre talar om två typer av upprepning: cyklisk, vilket handlar om tid såsom dagar och timmar, och linjär, vilket handlar om

reproduktion och upprepning. Tid och rytm är intressant att titta närmare på, särskilt med tanke på att det har konstaterats att levda upplevelser kan påverkas av rytmer och rutiner formade av hur något är planerat och tilltänkt (Lefebvre, 1991, 2004). Genom att inkludera dessa begrepp kan kunskap om samspelet och spänningar mellan de tre dimensionerna utvinnas och ge konkreta exempel på hur exempelvis schemaläggning av skollunchen har betydelse för dem som befinner sig i skolrestaurangen.

Metod

Delstudierna baseras på olika empiri och är genomförda inom en svensk kontext (Berggren, 2021). Elever i åldrarna 10–11 år rekryterades under 2014 från en universitetsstad i de nordligare delarna av Sverige och var en del av ett större nordiskt forskningsprojekt (Waling et al., 2016). För att belysa elevernas upplevelser av skollunchen användes metoden 'Empathy based stories' (Wallin et al., 2018). Av de totalt 197 elever från Sverige som deltog i det större nordiska forskningsprojektetet skrev och ritade 171 elever en berättelse om skollunchen utifrån en tilldelad ramhistoria som handlade om hur det kändes när man hade ätit och gick ut från skolrestaurangen (Berggren et al., 2019). Berättelserna skapades av eleverna under ordinarie lektionstid ledd av klassens lärare.

För att fånga lärares perspektiv på skollunchen genomfördes en kvalitativ analys av skrivna svar från en öppen enkätfråga. Under år 2016 skickades en digital enkät ut till lärare som undervisade i årskurs 1–9 i skolor från hela Sverige. Frågorna i enkäten berörde lärares attityder kopplade till att använda skollunchen i pedagogiska syften. Av de 3629 lärare som svarade på enkäten svarade 823 på en öppen fråga i slutet av enkäten där lärarna hade möjligheten att lämna ytterligare valfria kommentarer. Dessa utsagor användes som bas för analys (Berggren et al., 2020).

För att belysa rektorers upplevelser och uppfattningar av skollunchen genomfördes tio individuella telefonintervjuer med rektorer mellan åren 2019 och 2020. Rektorerna representerade skolor och kommuner i olika delar av Sverige och var verksamma i skolor med elever från förskoleklass till årskurs 9 (Berggren, 2021). Intervjuerna utgick från en semi-strukturerad intervjuguide och berörde frågor om rektorernas uppfattningar och

erfarenheter av lokala och nationella intentioner med skollunchen samt deras dagliga praktik i relation till skollunchen. Intervjuerna, som spelades in, genomfördes av en av författarna (LB) och varade i 30–45 minuter.

I samtliga delstudier har tematisk analys använts som analysmetod (Braun & Clark, 2006) med syftet att hitta både manifest och latent innehåll. Som utgångspunkt i analysprocessen användes begrepp härledda till Henri Lefebvres teori om produktionen av det sociala rummet (Lefebvre, 1991, 2002).

Resultat

I den initiala fasen av analysprocessen av elevers berättelser om hur det kändes när eleven hade ätit sin lunch och gick ut från skolrestaurangen uppmärksammades ett särskilt fokus på sociala och fysiska aspekter av skollunchen (Berggren et al., 2019). Detta inspirerade och motiverade ett teoretiskt ramverk som hjälper forskaren att belysa olika rumsliga dimensioner. Det teoretiska ramverket har följaktligen haft betydelse för val av fokusområde i samtliga delstudier. Lärarnas utsagor om skollunchen visade sig till största delen handla om olika missgynnande förutsättningar för skollunchen, däribland faktorer såsom arbets- och måltidsmiljö (Berggren et al., 2020). Rektorerna lyfte olika utmaningar kring att få till en god måltidsmiljö på sin skola, något som ofta relaterade till aspekter om tid och rum i relation till varandra (Berggren, 2021). Sammantaget visade resultaten från de olika delstudierna att alla tre aktörer ville att skollunchen skulle vara en trivsam stund, en rast som ger möjlighet till goda samtal och relationsskapande mellan både elever och vuxna, men att det inte alltid finns förutsättningar för detta. De främsta spänningarna uppstod i de anpassningar som elever, lärare och rektorer tvingades göra i relation till olika strukturer och villkor, såsom tidsramar och den rådande måltidsmiljön.

Skollunchen – en social mötesplats med stor betydelse för alla elever

De tre delstudierna visade att elever, lärare och rektorer upplever och uppfattar skollunchen som en social mötesplats och att den sociala

dimensionen är av stor betydelse för om skollunchen upplevs som trivsam eller inte (Berggren, 2021). Skollunchen betraktades som en möjlighet till goda samtal elever emellan samt mellan elever och vuxna. De sociala aspekterna av att dela en måltid med en kompis var något som gav upphov till positiva känslor och värderades högt bland eleverna (Berggren et al., 2019).

> Jag sätter mig på min plats och kollar vad de som sitter bredvid mig pratar om. Vi pratar om roliga saker vi varit med om, och alla skrattar och har roligt. Alla är med och pratar och ingen är utanför. (Elev)

Skollunchen beskrevs ofta av eleverna som en tid och plats att umgås med andra elever, vuxna nämndes sällan i deras berättelser (Berggren et al., 2019). De få gånger som vuxna nämndes var det oftare måltidspersonal än till exempel lärare. En viktig del av begreppet trivsamhet handlar om hur man blir bemött. Skolmåltidspersonalens bemötande av elever och andra vuxna som närvarade i skolrestaurangen lyftes fram av alla tre deltagande aktörer, både i positiv och negativ bemärkelse (Berggren, 2021).

Att inte ha möjlighet att äta lunch med någon man tycker om och känner sig trygg med gav upphov till negativa känslor hos eleverna och målades upp som något som kunde påverka hur mycket de åt och hur länge de satt kvar vid lunchbordet (Berggren et al., 2019). Det sociala mötet som skollunchen bidrar med kunde också utgöra något negativt. En del av elevernas berättelser målade upp skollunchen som en sårbar och otrygg plats där man kunde känna sig utsatt. Detta inkluderade inte bara själva skolrestaurangen utan även korridoren, kön och på skolgården i samband med lunchrasten. Elevernas berättelser om skollunch indikerar tydligt att de känslor och associationer som skollunchen ger är kopplat till sociala och fysiska dimensioner av skollunchen, vilket i sin tur bidrar till en bra respektive en mindre bra upplevelse.

Även de deltagande lärarna upplevde skollunchen som en viktig social mötesplats, och i många fall uttrycktes mötesplatsen också som ett informellt lärandetillfälle (Berggren et al., 2020). Skollunch sågs som en möjlighet att stärka och bygga relationer och möta elever i en mer informell miljö jämfört med till exempel klassrummet.

> Lunchen är ett mycket bra tillfälle att samtala om saker runt eleven, ge eleven tid att samtala kring ett intresse/händelse som berör den = lära känna varandra bättre vilket ger bättre inlärningssituation för övrigt. (Lärare)

Många lärare hade ett mer elevcentrerat förhållningssätt till lunchen, där elevens behov och rätt till rast framhävdes (Berggren et al., 2020). Det i sin tur gjorde även att skollunchen i vissa fall betraktades av lärarna som en rast snarare än som en pedagogisk aktivitet. Det framhävdes också att själva rasten och måltiden i sig är en del av den pedagogiska verksamheten på skolan. Skolans kompensatoriska roll och den likvärdighet som skollunchen bidrar med lyftes fram som viktigt och något som vi behöver värna och vara tacksamma över. Det vill säga att alla elever oavsett bakgrund och familjesituation ges möjlighet att äta en bra måltid varje dag i ett socialt sammanhang.

Även rektorerna framhävde skollunchen som elevens tid och rast och en tid för sociala möten (Berggren, 2021). I rektorernas berättelser var reflektioner kring skollunchen som en del av den pedagogiska verksamheten inte närvarande i någon större utsträckning. Detta var dock något som lärarna tog upp och reflekterade kring i relativt stor omfattning. Både lärare och rektorer betonade däremot den likvärdighet som skollunchen i Sverige bidrar med. Detta uppfattades som huvudsyftet med skollunchen, likaså att alla elever ska äta sig mätta och få energi för resten av skoldagen.

> Syftet med skolmåltiden för mig är en likvärdighet, att alla elever får äta en ordentlig lunch, att det inte är avhängt hur man har det hemma och föräldrar som ordnar lunch. Vi har skolmat för att alla ska få samma och på så sätt få samma förutsättningar för att ta in kunskap under skolan. Det är syftet för min del. (Rektor)

Flera av rektorerna gav konkreta exempel på hur viktig skollunchen i Sverige är, till exempel att de tydligt kunde se att vissa elever äter mer av skollunchen inför och efter helg (Berggren, 2021).

Den fysiska måltidsmiljön – utmaningar och konsekvenser

Samtliga deltagande aktörer beskrev måltidsmiljön som av stor betydelse för själva måltidsupplevelsen (Berggren, 2021). Analysen visar att

måltidsmiljön var mer närvarande i elevernas och lärarnas beskrivningar av skollunchen i jämförelse med rektorernas. Detta skulle kunna vara en spegling av att elever och lärare, som på många skolor äter så kallad pedagogisk måltid tillsammans med eleverna (Waling & Olsson, 2017), ofta tillbringar mer tid i skolrestaurangen än rektorer, och har därmed troligtvis mer framträdande levda upplevelser och känslor kopplade till skollunchen. Måltidsmiljön är dock rektorns ansvarsområde och intervjuerna visade att rektorer ofta upplevde det utmanande att skapa en god måltidsmiljö och att rektorn ibland var tvungen att hitta lösningar för att förbättra måltidsmiljön. Ett sådant exempel var att eleverna fick äta i klassrummet i stället för i skolrestaurangen, något som rektorn uttryckte hade en positiv inverkan på måltidsmiljön och möjligheten till goda samtal. Ett annat exempel var att skolan införskaffade ljuddämpande inredning och möblering.

> Vi måste ha ljuddämpande plattor på väggarna, vi måste ha ljuddämpning på stolarna så att det inte skramlar när man drar fram och ställer in stolen, det är lite stressigt och man ryms inte och så blir det spring i korridoren fram och tillbaka. (Rektor)

Intervjuerna med rektorerna visade också att organisatoriska faktorer på både kommunal och skolnivå har betydelse för rektorns arbete med skollunchen och att spänningar mellan olika organisatoriska enheter såsom skola och kommunal måltidsservice även kan påverka måltidsmiljön (Berggren, 2021).

Eleverna uttryckte tydligt att måltidsmiljön inte alltid var som man önskade, och att den i stället kunde utgöra ett hinder för social interaktion och en trivsam och trygg upplevelse (Berggren et al., 2019). Att dela en lunch och samtala om trevliga saker med en kompis kunde ibland störas av till exempel höga ljudnivåer, stress och att det är stökigt och smutsigt i skolrestaurangen.

> Jag sitter på min plats i matsalen, det var äcklig mat, folk skrek och kastade ärtor och andra äckliga saker. Jag sitter inte bredvid den jag vill. Jag blev jättemissnöjd med allt i matsalen den dagen. Det är jättesmutsigt på borden. (Elev)

Elevernas berättelser om skollunchen indikerar att en trivsam skollunch och positiva känslor relaterat till lunchen kräver att både det sociala och

fysiska (rumsliga) är i harmoni (Berggren et al., 2019). Lärarna uttryckte starka åsikter om förutsättningar för en social, trivsam och pedagogisk måltid, och även här lyftes måltidsmiljön fram som central (Berggren et al., 2020). Många av lärarna belyste den stora potential som skollunchen innehar men att missgynnande förutsättningar ofta utgjorde hinder för att förverkliga intentioner i den dagliga verksamheten. Precis som eleverna upplevde många av lärarna att den allmänna måltidsmiljön och ljudnivån i rummet hindrade skollunchen från att bli både trivsam och lärorik. I vissa fall valde läraren bort att äta i skolrestaurangen på grund av sådana anledningar.

> Jag väljer att äta min egen mat efter matsalslunchen pga det är stressigt att både ha uppsikt över och uppfostra 22 barn samtidigt som man själv äter mat man betalar för, i en högljudd och stökig miljö. Om maten var gratis och hygieniskt hanterad och miljön var lugnare skulle fler vuxna äta. (Lärare)

Betydelsen av tid

En central aspekt för samtliga tre aktörer var tid (Berggren, 2021). Tid att sitta ner och äta i lugn och ro, tid till rast och tid att hinna med sina arbetsuppgifter. Det framkom tydligt att de deltagande rektorerna upplevde det utmanande att få till logistiken kring skollunchen. Faktorer såsom schemaläggning i relation till bestämda tidsramar och antal elever på skolan samt skolrestaurangens storlek, design och inredning upplevdes ibland utgöra ogynnsamma förutsättningar för skollunchen i sin helhet, och upplevdes ha en negativ effekt på flödet och på både personal och elever.

> Det är en utmaning att få till ett bra flöde för alla så att man kan känna att jag kan sitta i lugn och ro och äta och personalen ska inte behöva stressa ihjäl sig heller och det ska inte vara kö ut på skolgården utan det ska vara ett bra flöde och det är svårt, ibland lyckas man bättre och ibland sämre. (Rektor)

Elevernas berättelser målade upp skollunchen som en rutinbaserad aktivitet i skolan där eleverna, och till viss del även lärarna, följer tider, rutiner och rytmer som är bestämda av andra än dem själva (Berggren et al., 2019). Berättelserna tyder på att eleverna upplever sig ha för lite tid till att

äta och att gå ut och leka på lunchrasten, och att det ibland är tidspressat och stressigt redan innan eleverna ska äta sin lunch.

> Det känns inte bra när det har varit ljudligt i matsalen. Jag känner mig inte heller glad om vi har stressat mycket eller att vi har kommit sent och behöver sitta bredvid andra klasser. Det är därför jag inte känner mig glad när jag går ut ur matsalen. (Elev)

Tidsaspekter var något som många av lärarna skrev om där de uttryckte att de upplevde skollunchen som tidsbegränsad och stressig (Berggren et al., 2020). Detta sades påverka deras arbetsmiljö, deras förväntade roll som förebild samt även den interaktion med eleverna som man strävade efter. Lärarnas utsagor inkluderade även aspekter såsom arbetstid, rast och lön.

Sammanfattande diskussion

Sammantaget visar detta kapitel att skollunchen i hög grad upplevdes som en social och viktig mötesplats (Berggren, 2021) och därmed utgjorde en central del för det meningsskapande som sker under och i samband med skollunchen samt de känslor det ger upphov till (Lefebvre, 1991). Något som också var gemensamt bland elever, lärare och rektorer var att de betonade vikten av en trivsam måltidsmiljö. Det sociala utbytet som skollunchen upplevdes ge uttrycktes också som viktigt för olika pedagogiska intentioner och för att stärka relationer. Detta var något som främst uttalades bland lärarna, medan de deltagande rektorerna lade större fokus på andra dimensioner av skollunchen. Kapitlet illustrerar praktiska exempel på hur individuella rytmer och upplevelser (Lefebvre, 1991, 2004) och behov ofta krockar med hur skollunchen i Sverige är planerad och tilltänkt (Berggren, 2021), där måltidsmiljön, tidsramar och olika organisatoriska faktorer visade sig utgöra de mest framträdande hindren för en positiv måltidsupplevelse i sin egen takt och sin egen rytm. I sin tur uttrycktes dessa faktorer även ha betydelse för andra mål och intentioner, såsom lärande och prestation. Det var tydligt att elever, lärare och rektorer var tvungna att anpassa sig till de olika ramar, rytmer och strukturer som fanns. Sammantaget visar resultatet att det var förutsättningarna,

snarare än intentioner och policy, som styrde vad skollunchen är och blir och vad som anses vara möjligt.

Resultat från delstudierna som detta kapitel baseras på bekräftar tidigare forskning som visar att skollunchen kan upplevas som en rutinbaserad, högljudd och tidspressad aktivitet som kan leda till negativa känslor och stress (Hart, 2016; Tørslev et al., 2017). Höga ljudnivåer har identifierats som ett hinder för social interaktion under skollunchen (Pike, 2010), vilket stöds av resultat från detta kapitel. Forskning har visat att strukturella faktorer såsom tid och dåligt designade skolrestauranger hindrar möjligheten att möta olika intentioner och mål (Devi et al., 2010; Lalli, 2020). Dessutom kan brister i den fysiska och sociala miljön försämra elevernas möjligheter till bra matvanor (Livsmedelsverket, 2019). Resultat i detta kapitel överensstämmer med ett nationellt projekt om måltidsupplevelser i svenska skolrestauranger som visade att pedagoger och måltidspersonal önskar att skollunchsituationen förbättras gällande måltidsmiljön, tid att äta, själva maten som serveras samt engagemang och bemötande bland alla inblandade (Prim & Broberg, 2014).

Skollunchen är ett institutionellt rum där elever tillbringar en stor del av sin obligatoriska skoltid. Resultatet bekräftar tidigare forskning som visar hur skollunchen är reglerad och styrd av tider vilket i sin tur kan ha en negativ inverkan på elevers upplevelser av skollunch (Brembeck et al., 2013; Hart, 2016; Tørslev et al., 2017). Det är tydligt att underdimensionerade skolrestauranger i relation till antal elever kan ha negativ betydelse för måltidsupplevelser och hindra interaktionsmöjligheter (Berggren, 2021). Vidare indikerade resultatet att elever inte alltid ges möjlighet att sitta ner vid matbordet i lugn och ro i minst 20 minuter, vilket innebär att riktlinjerna inte alltid följs och att det här finns en spänning mellan hur skollunchen är planerad och hur den upplevs och blir i praktiken (Berggren, 2021). Begränsad tid för skollunch har visat sig utgöra ett hinder för lärande (Sepp & Höijer, 2016), för socialt lärande (Lalli, 2020) och kan resultera i att elever äter maten i alldeles för snabb takt (Earl, 2020). Tidsfaktorn utgör även en risk att elever inte får i sig näringsrik mat (Bauer et al., 2004). I Sverige framhävs skollunchen i riktlinjer från Livsmedelsverket och Skolverket som ett lärandetillfälle

(Livsmedelsverket, 2013, 2019), vilket även lärare och rektorer till viss del uttryckte (Berggren, 2021). Den spänning mellan pedagogiska intentioner med skollunchen och den egna arbetsmiljön för lärarna (Berggren et al., 2020) samt elevernas tid för rast och umgänge (Berggren et al., 2019) är dock viktig att beakta. Forskning har visat att skolor som nyttjar skollunch till både ätande och undervisning kan minska tiden för ätande och umgänge (Wills et al., 2015). Betydelsen av tid och hur den ska användas under skollunchen visade sig vara en central fråga för de deltagande eleverna såväl som för lärare och rektorer (Berggren, 2021). Det var tydligt att just tidsfaktorn var en stor utmaning för rektorn och övrig personal och något som i sin tur påverkade eleverna. Kanske är det så att tiden för skollunch behöver utökas (Lalli, 2020) eller ses över på annat sätt. I Sverige har vissa skolor gått över till att arbeta med så kallad schemalagd lunch, något som har visat sig ha lett till minskad stress samt ökad trivsel och koncentration (Livsmedelsverket, 2013, 2019).

Studierna som detta kapitel vilar på visade att det fanns spänningar mellan intentioner och praktik och att det inte alltid fanns goda förutsättningar för en trivsam skollunch. Studierna belyser vikten av att uppmärksamma organisatoriska och fysiska dimensioner av skollunch, något som är ett relativt obeforskat område. Ansvar för organisatoriska faktorer av skollunch ligger på både skolhuvudman (kommun eller styrelse för fristående skola) och rektor på den individuella skolan, och resultaten av dessa delstudier indikerar att planering och organisation av skollunchen har betydelse för hur de som skollunchen är till för upplever den (Berggren, 2021). Detta gäller exempelvis tidsplanering av skollunchen och hur själva rummet, skolrestaurangen, ska utformas. I vilken utsträckning är skolrestauranger ändamålsenligt utformade och byggda och på vilka sätt främjar och hindrar rumsliga dimensioner olika individuella, lokala och nationella intentioner? Detta kapitel har fokuserat på pusselbiten *trivsamhet*. Precis som de nationella riktlinjerna anger krävs en god kommunikation och lyhördhet för att lägga pusslet. Ytterligare studier behöver dock göras för att öka kunskapen om hur nationella intentioner formulerade i riktlinjer ska nås och hur gapet mellan intentioner och praktik kan minskas. Detta gäller bland annat hur en god samverkan kan utformas mellan involverade aktörer och att identifiera

förutsättningar av betydelse för denna samverkan, något som i sin tur gynnar förutsättningarna för en trivsam skollunch.

Referenser

Bauer, K. W., Yang, Y. W. & Austin, S. B. (2004). ”How can we stay healthy when you're throwing all of this in front of us?” Findings from focus groups and interviews in middle schools on environmental influences on nutrition and physical activity. *Health Education & Behavior*, *31*(1), 34–46. https://doi.org/10.1177/1090198103255372

Berggren, L. (2021). *”It's not really about the food, it's about everything else”: Pupil, teacher and head teacher experiences of school lunch in Sweden* [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

Berggren, L., Olsson, C., Talvia, S., Hörnell, A., Rönnlund, M. & Waling, M. (2019). The lived experiences of school lunch: An empathy-based study with children in Sweden. *Children's Geographies*, *18*(3), 339–350. https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1642447

Berggren, L., Olsson, C., Rönnlund, M. & Waling, M. (2020). Between good intentions and practical constraints: Swedish teachers' perceptions of school lunch. *Cambridge Journal of Education*, *51*(2), 247–261. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1826406

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

Brembeck, H., Johansson, B., Bergström, K., Engelbrektsson, P., Hillén, S., Jonsson, L. & Shanahan, H. (2013). Exploring children's foodscapes. *Children's Geographies*, *11*(1), 74–88. https://doi.org/10.1080/14733285.2013.743282

Bruselius-Jensen, M. (2014). What would be the best school meal if you were to decide? Pupils' perceptions on what constitutes a good school meal. *International Journal of Sociology of Agriculture and Food*, *21*(3), 293–307. https://doi.org/10.48416/ijsaf.v21i3.142

Daniel, P. & Gustafson, U. (2010). School lunches: Children´s services or children's spaces? *Children's Geographies*, *8*(3), 265–274. https://doi.org/10.1080/14733285.2010.494865

Devi, A., Surender, R. & Rayner, M. (2010). Improving the food environment in UK schools: Policy opportunities and challenges. *Journal of Public Health Policy*, *31*(2), 212–226. https://doi.org/10.1057/jphp.2010.9

Earl, L. (2020). *Schools and food education in the 21st century.* Routledge.

Haines, Haycraft, E., Lytle, L., Nicklaus, S., Kok, F. J., Merdji, M., Fisberg, M., Moreno, L. A., Goulet, O. & Hughes, S. O. (2019). Nurturing children's healthy

eating: Position statement. *Appetite*, *137*, 124–133. https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.02.007
Hart, C. S. (2016). The school food plan and the social context of food in schools. *Cambridge Journal of Education*, *46*(2), 211–231. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1158783
Johansson, B., Laub Hansen, G., Hillén, S., Huotilainen, H., Jensen, T., Mäkelä, J. & Roos, G. (2009). Nordic children's foodscapes. Images and reflections. *Food, Culture and Society*, *12*(1), 25–51. https://doi.org/10.2752/155280109X368651
Lalli, G. S. (2020). *Schools, food and social learning*. Routledge.
Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell Publishing.
Lefebvre, H. (2002). *Critique of everyday life*. Verso Books.
Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis: Space, time and everyday life*. Blackwell Publishing.
Livsmedelsverket. (2013). *Skolmåltiden – en viktig del av en bra skola 2013*. Reviderad oktober 2015. https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovrigt-material/2013/skolmaltiden---en-viktig-del-av-en-bra-skola?id=3174
Livsmedelsverket. (2019). *Nationella riktlinjer för måltider i skolan. Förskoleklass, grundskola, gymnasieskola och fritidshem*. Reviderad januari 2021. https://www.livsmedelsverket.se/globalassets/publikationsdatabas/broschyrer-foldrar/bra-maltider-i-skolan.pdf
Ludvigsen, A. & Scott, S. (2009). Real kids don't eat quiche. What food means to children. *Food, Culture and Society*, *12*(4), 417–436. https://doi.org/10.2752/175174409X456728
Moore, S. N., Murphy, S., Tapper, K. & Moore, L. (2010). The social, physical and temporal characteristics of primary school dining halls and their implications for children's eating behaviours. *Health Education*, *110*(5), 399–411.
Moss, P. & Petrie, P. (2002). From children's services to children's spaces. I K. Tisdall, J. M. Davies, M. Hill & A. Prout, *Children, young people and social inclusion: Participation for what* (s. 179–198). RoutledgeFalmer.
Persson Osowski, C., Göranzon, H. & Fjellström, C. (2012). Children's understanding of food and meals in the foodscape at school. *International Journal of Consumer Studies*, *36*, 54–60. https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2011.01003.x
Pike, J. (2008). Foucault, space and primary school dining rooms. *Children's Geographies*, *6*(4), 413–422. https://doi.org/10.1080/14733280802338114
Pike, J. (2010). *An ethnographic study of lunchtime experiences in primary school dining rooms* [Doktorsavhandling, University of Hull].
Prim, M. & Broberg, A. (2014). *Den svenska skolmaten – en gastronomisk måltidsupplevelse. Delrapport 3: Måltidsupplevelser i svenska skolrestauranger* (SIK rapport Nr 876). SIK.
Sepp, H. & Höijer, K. (2016). Food as a tool for learning in everyday activities at preschool – an exploratory study from Sweden. *Food & Nutrition Research*, *60*(1), 32603. https://doi.org/10.3402/fnr.v60.32603

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022.* https://www.skolverket.se/getFile?file=9718

Tørslev, M. K., Nørredam, M. & Vitus, K. (2017). Exploring foodscapes at a Danish public school: How emotional spaces influence students' eating practices. *Food, Culture & Society, 20*(4), 1–21. https://doi.org/10.1080/15528014.2017.1357946

Waling, M., Olafsdottir, A. S., Lagström, H., Wergedahl, H., Jonsson, B., Olsson, C., Fossgard, E., Holte, A., Talvia, S., Gunnardottir, I. & Hörnell, A. (2016). School meal provision, health, and cognitive function in a Nordic setting – the ProMeal-study: Description of methodology and the Nordic context. *Food & Nutrition Research, 60*(1), 30468. https://doi.org/10.3402/fnr.v60.30468

Waling, M. & Olsson, C. (2017). School lunch as a break or an educational activity: A quantitative study of Swedish teacher perspectives. *Health Education*, *117*(6), 540–550. https://doi.org/10.1108/HE-01-2017-0001

Wallin, A., Koro-Ljungberg, M. & Eskola, J. (2018). The method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education*, *42*(5), 525–535. https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937

Wills, W., Draper, A. & Gustafsson, U. (2015). *Food and public health: Contemporary issues and future directions.* Routledge.

KAPITEL 2.2

Skolmåltiden som en integrerad del av ämnesundervisningen

Sara Frödén
Örebro universitet, Sverige

Abstract: This chapter focuses on the pedagogical potential of the school meal. The qualitative study presented is based on data from a three-year research project. The aim of the study is to examine how the school meal can be integrated into teaching various subjects in primary school. The following research questions are answered: Which food-related themes and content areas are highlighted in teaching different school subjects, and how are these connected to school food and meals? How can the teaching contribute to the development of different types of food literacy? Thirty-seven teachers from four different primary schools in Sweden were interviewed twice about their experiences in using the school meal and food in their teaching. The results show that learning about, of and through (school) food took place during lessons in the classroom and in the school's restaurant. The character of the school subject and its central content, as well as interdisciplinary cooperation between teachers and the restaurant staff, provide various possibilities for contributing to the development of pupils' functional, interactive, and critical food literacy.

Keywords: food literacy, school subject, school meal, food education, school lunch

Inledning och syfte

Pedagogisk måltid är ett svenskt begrepp som funnits under minst femtio år (Sepp, 2002). Samtidigt finns inga entydiga definitioner för vad som karaktäriserar en pedagogisk måltid, förutom att det innebär att skolpersonal äter skolmat tillsammans med eleverna, kostnadsfritt eller till ett reducerat pris (Persson Owoski, 2012). Det kan finnas lokala föreskrifter

Sitering: Frödén, S. (2023). Skolmåltiden som en integrerad del av ämnesundervisningen. I D. Ruge, F. N. Vik, J. Björklund & S. Fröden (Red.), *Læring gennem mad og måltider i grundskolen: Teori og praksis fra Danmark, Sverige og Norge* (Kap. 2.2, s. 147–169). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.182.ch2.2

som reglerar delar av skollunchen, men ofta är det upp till den enskilda läraren att fylla begreppet pedagogisk måltid med innehåll. Tidigare studier visar att det sällan handlar om att undervisa om mat, utan att personalen i stället fokuserar på de hälsomässiga och sociala aspekterna av den pedagogiska måltiden (Frödén & Pettersson, 2021; Waling & Olsson, 2017). Det innebär att lärarna framför allt försöker säkerställa att eleverna tar rimliga portioner av skolmaten för att orka med skoldagen, samtidigt som de arbetar med att skapa goda relationer med eleverna. Skolmåltiden uppfattas mer som en del av en lunchrast än ett lärandetillfälle, även om det idealt sett framställs som en pedagogisk situation (Berggren et al., 2020; Persson Osowski & Fjellström, 2019; Persson Osowski et al., 2013).

Trots dess pedagogiska potential (Sepp & Höijer, 2016) nyttjas sällan skolmåltiden, och inte heller måltidspersonalen, som resurs i undervisningen även om det finns skolämnen som behandlar olika hälso- och matrelaterade innehållsområden (se Waling & Olsson, 2017). Ett lärande om måltider handlar inte bara om näringsinnehåll utan om att studera mat och ätande utifrån olika kulturella kontexter och hållbarhetsaspekter, vilket kan leda till att eleverna utvecklar så kallad *matlitteracitet*. En ökad matlitteracitet gör att eleverna får en närmare relation till och fördjupad förståelse för mat (se Vidgen & Gallegos, 2014). Det kan i sin tur bidra till att de gör mer hälsosamma och hållbara matval i skolrestaurangen. Mot bakgrund av detta är syftet med denna studie att undersöka hur skolmåltiden kan integreras i undervisningen av olika skolämnen i grundskolan. Följande frågeställningar besvaras:

- Vilka matrelaterade teman och innehållsområden lyfts fram i lärares undervisning i skilda skolämnen och hur kopplas dessa till skolmaten och skolmåltiden?
- Hur kan ämnesundervisningen bidra till utvecklingen av olika slags matlitteracitet?

Metod, material och analysförfarande

Denna kvalitativa intervjustudie baseras på data från ett treårigt forskningsprojekt som innefattar flera delstudier och följeforskning i

fyra skolor (för mer detaljer se Frödén & Björklund, 2021). Skolorna är spridda över olika kommuner i Mellansverige – en större skola som är belägen i en stor stad, en mindre skola som ligger på landsbygden och två mellanstora skolor som finns i två olika småstadsmiljöer. Studien bygger på utdrag ur intervjuer med 37 lärare i dessa fyra skolor som är gjorda i början och i slutet av projektet. Lärarna undervisar i skilda skolämnen och i olika klasser från förskoleklass upp till årskurs 9. Intervjuerna var 30–60 minuter långa och genomfördes enskilt eller i mindre grupper om 2–3 personer, först på plats på skolan och sedan digitalt över Zoom på grund av covid-19-pandemin. Lärarna tillfrågades hur de såg på skolmåltidens syfte, om och i så fall hur de använde skolmaten i sin ämnesundervisning samt hur skolmåltidssituationen kunde användas som ett lärandetillfälle. Intervjuerna var halvstrukturerade, vilket innebar att intervjuaren inte enbart följde en färdig mall utan ställde relevanta följdfrågor för att följa upp olika uttalanden för att få mer uttömmande beskrivningar. Att intervjua personer parvis eller i mindre grupper kan medföra att enskilda personer tar stort utrymme på bekostnad av andra (Kvale, 1997). För att motverka det strävade intervjuaren efter att fördela talutrymmet så jämnt som möjligt. Överlag uppfattades lärarna som öppna och villiga att berätta om sina erfarenheter och de hjälptes också åt att minnas hur de gått tillväga i de fall då de samarbetat. Eftersom de deltog i ett projekt med syfte att utveckla skolmåltidens pedagogiska potentialer, så ska dessa lärare inte betraktas som ett representativt urval för svenska grundskollärare generellt. I stället kan deras erfarenheter ses som exempel på möjligheter och utmaningar som lärare kan stöta på i sina försök att integrera skolmåltiden i sin undervisning.

Analysen av datamaterialet gjordes i flera steg. Efter en noggrann genomläsning av allt material gjordes en första sortering utefter de skolämnen som fanns representerade samt en ämnesövergripande kategori. Därefter gjordes en tematisk analys av undervisningsaktiviteter där dominerande teman och innehållsområden identifierades inom varje kategori. Sedan kodades dessa enheter som lärande om mat, lärande av mat och/eller lärande genom mat och relaterades slutligen till tre motsvarande typer av matlitteracitet – funktionell, interaktiv och kritisk – som beskrivs i följande del av texten.

Måltidspedagogik i skolan

På engelska används termen *food education* eller *sensory/nutrition education* för att beteckna utbildning om mat och måltider för barn, medan svenska forskare har försökt etablera begreppet *måltidspedagogik* (Sepp, 2013). Måltidspedagogik handlar om att integrera ett lärande om mat och måltider i den pedagogiska verksamheten med stöd i olika styrdokument som exempelvis läro- och kursplaner (Sepp & Höijer, 2016). Utifrån internationell forskning om food education kan skolmåltidens pedagogiska syfte sammanfattas med att eleverna får möjlighet att bredda sina matpreferenser, utveckla goda kostvanor och på sikt göra bra matval (Worsley, 2005; Schoubye et al., 2017). Det sker genom att de varje skoldag befinner sig i en trivsam miljö där god, hälsosam och hållbar mat serveras. Ökade kunskaper om mat och måltider bidrar till att elever lättare förstår vikten av att äta en varierad och nyttig kost för att förbättra sin hälsa och sina skolprestationer och matens betydelse för samhället i stort. Liknande resonemang förs i Livsmedelsverkets (2019) nationella riktlinjer för skolmåltiden i Sverige, där dess pedagogiska potentialer poängteras. Samtidigt konstateras det att skolmåltiden är ”en underutnyttjad pedagogisk resurs” i många skolor, trots goda förutsättningar med kostnadsfria skolmåltider och en lång tradition med pedagogiska måltider (Livsmedelsverket, 2019, s. 12). De måltidspedagogiska aktiviteter som bedrivs sker främst i förskolan och de lägre årskurserna i skolan (Sepp & Höijer, 2016; Sepp et al., 2006; Waling & Olsson, 2017). Tidigare forskning visar dock att skolmåltiden lämpar sig väl för ämnesövergripande samarbeten och teman i skolan (Ruge et al., 2016; Stage et al., 2018; Laitinen et al., 2021) och finska forskare argumenterar för att ”closer cooperation with different school subjects provides fruitful opportunities for developing food education in the secondary school context” (Janhonen et al., 2015, s. 305).

Funktionell, interaktiv och kritisk matlitteracitet

Vid sidan av måltidspedagogik kan *food literacy* användas för att förstå innehållet och utformningen av en utbildning om mat och måltider för barn. Food literacy har utvecklats ur health literacy och är nära kopplad till

eller används synonymt med nutrition literacy (Velardo, 2015; Nutbeam, 2000). Den svenska översättningen av food literacy är *matlitteracitet* och har nu börjat användas av svenska forskare (se Granberg, 2018). Det är ett omfattande begrepp som används på olika sätt beroende på kontext (Truman et al., 2017; Benn, 2014). Matlitteracitet kan definieras som ”a collection of inter-related knowledge, skills and behaviors required to *plan*, *manage*, *select*, *prepare* and *eat* food to meet needs and determine intake” (Vidgen & Gallegos, 2014, s. 54, min kursivering). Det innebär exempelvis att man som matlitterär person kan göra genomtänkta och balanserade matval i förhållande till behov och tillgängliga resurser (planera/hantera), avgöra olika maträtters innehåll, deras råvarors ursprung och kvalitet (välja), laga till en välsmakande måltid (tillaga) och förstå matens betydelse för ens välmående (äta). Sammanfattningsvis innebär att det att ha de redskap som behövs för att upprätta och bibehålla en hälsosam relation till mat (Vidgen & Gallegos, 2014).

I denna studie kommer jag att skilja på *funktionell*, *interaktiv* och *kritisk matlitteracitet* (Kelly & Nash, 2021; Krause et al., 2018; Smith et al., 2013; se Nutbeam, 2000). Vidare relaterar jag dessa tre former av matlitteracitet till att elever lär sig *om*, *av* och *genom* mat. *Funktionell matlitteracitet* handlar om att tillägna sig teoretiska kunskaper om mat och måltider. Det kan röra sig om alltifrån näringslära och fakta om enstaka råvaror till att kunna förstå komplexa matproduktionssystem. Detta lärande *om* mat sker oftast i klassrummet under lektionstid, men det kan också ske i skolrestaurangen under lunchen.

För att uppnå *interaktiv matlitteracitet* behöver eleverna få möjlighet att tillämpa dessa teoretiska kunskaper, vilket innebär att de lär sig *av* mat och själva måltidssituationen genom konkreta handlingar. Det kan ske genom att de utför praktiska övningar och göromål, ofta tillsammans i grupp, i syfte att utveckla förmågor och färdigheter i att kunna hantera, tillreda, producera och konsumera mat. Förutom att delta på praktiska hem- och konsumentkunskapslektioner där matlagning och bakning står i fokus kan eleverna exempelvis medverka i skolrestaurangen eller odla och skörda ätbara växter på skolgården.

Dessa två typer av matlitteracitet ligger till grund för *kritisk matlitteracitet*, eftersom det krävs tillräckliga teoretiska kunskaper för att kunna

förhålla sig kritiskt till olika matrelaterade områden och en mer fördjupad förståelse för dessa nås genom praktiska erfarenheter. Att ha fokus på kritisk matlitteracitet karaktäriseras av att eleverna får tillfälle att analysera, värdera och kritiskt diskutera olika samhälleliga, kulturella och emotionella aspekter av mat och måltider. Det kan handla om att ifrågasätta olika normer och föreställningar kring mat och analysera reklam för matprodukter. Det kan bidra till att elever kritiskt reflekterar över vilka konsekvenser både skilda komplexa matsystem och den enskilda personens dagliga matval har för individen och samhället, inte minst utifrån olika hållbarhetsaspekter (Kelly & Nash, 2021; Krause et al., 2018; Smith et al., 2013). Det kan i sin tur leda till att elever kritiserar och vill ändra skolmåltidens utbud av maträtter och dess organisation. Med andra ord sker ett lärande *genom* mat som ger eleverna vidgad förståelse inte bara för matrelaterade frågor utan också för helt andra innehållsområden. För att uppnå kritisk matlitteracitet krävs dock en kritisk blick på det stoff som ska behandlas. Det räcker därmed inte med att läraren ger enstaka eller kontextlösa matrelaterade exempel i syfte att eleverna ska tillägna sig kunskaper om ett annat innehåll.

Lärande och kunskapskrav kopplade till mat i olika skolämnen

Grundskolans läroplan reviderades 2022 och därmed också kursplanerna för de olika skolämnena (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr 22], 2022). Under tiden som forskningsprojektet genomfördes utgick lärarna dock från den tidigare läroplanen, *Lgr 11* (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr 11], 2019). En förändring är att det tidigare stod att eleverna skulle undervisas om ”sambandet mellan rörelse, kost och hälsa” i ämnet idrott och hälsa (Lgr 11, 2019, s. 49). I studien beskriver också idrottslärare att de undervisar i kostlära. Denna skrivning har nu tagits bort i den nya läroplanen, *Lgr 22*. Därmed nämns inte mat explicit, även om det kan tolkas in i formuleringar som ”olika aspekter av hälsa” (Lgr 22, 2022, s. 51).

I de naturorienterade ämnena har endast små förändringar gjorts när det gäller att lyfta fram mat och måltider utifrån olika perspektiv i

undervisningen. På biologilektioner för åk 4–9 ska eleverna tillägna sig kunskaper om ”hur den psykiska och fysiska hälsan påverkas av levnadsförhållanden, *kost*, sömn, motion och beroendeframkallande medel” (Lgr 22, 2022, s. 156, min kursivering). I ämnet kemi ska ”matens innehåll och näringsämnenas betydelse för hälsan” behandlas (s. 169). När det gäller de samhällsorienterade ämnena så finns det ämnesövergripande mål för de lägre årskurserna som behandlar produktion och konsumtion av mat samt ”miljöfrågor utifrån elevers vardag, till exempel frågor om trafik, energi och livsmedel” (Lgr 22, 2022, s. 174). Även om matvanor och normer kring mat och ätande inte nämns specifikt i kursplanerna för dessa skolämnen, så finns det utrymme att lyfta fram dessa när människors skilda levnadsvillkor och -sätt behandlas i relation till olika politiska, religiösa, etiska och historiska kontexter. I studien finns flera exempel på när detta görs.

I kursplanerna för matematik, svenska, engelska eller moderna språk finns inget innehåll som är explicit kopplat till mat, varken i den tidigare eller nuvarande läroplanen (Lgr 11, 2019; Lgr 22, 2022). I intervjuerna beskriver ändock lärare som undervisar i dessa ämnen hur de använder konkreta exempel om mat, och i vissa fall specifikt skolmaten och skolmåltiden, i syfte att lära eleverna om ett annat innehåll. Andra lärare berättar hur mat kan lyftas fram som en viktig hållbarhetsfråga för att behandla de kunskapsmål som rör hållbar utveckling. Det gäller framför allt undervisningen i naturorienterande och samhällsorienterande ämnen, men hållbar utveckling ingår i det övergripande miljöperspektivet som alla ämnen ska anlägga (Lgr 11, 2019; Lgr 22, 2022).

I Sverige är det annars skolämnet hem- och konsumentkunskap (HK) som har mat, måltider och hälsa som ett centralt innehåll (Lgr 22, 2022). Förutom de teoretiska kunskaperna så får eleverna rent praktiskt lära sig att baka, bereda, hantera och tillaga mat på HK-lektionerna. Detta skolämne har därmed till synes goda förutsättningar att integrera skolmåltiden i ämnesundervisningen. Det visade det sig dock att de två HK-lärare som arbetade vid de aktuella skolorna och intervjuades inte gjorde det. Undervisningen bedrevs i egna lokaler utrustade med kök, utan att samarbeta med skolrestaurangen eller knyta an till den mat som serverades där. Det har medfört att HK-ämnet inte finns omnämnt i

denna studie. I intervjuerna förekom inte heller konkreta exempel på hur skolmåltiden användes som pedagogiskt redskap i de praktisk-estetiska skolämnena (bild, musik och slöjd), så dessa finns inte heller representerade i studien.

Slutligen är det värt att nämna att både den tidigare och nuvarande läroplanen påtalar vikten av ämnesövergripande samarbeten. Det står att lärare ska ”samverka med andra lärare för att nå utbildningsmålen” och ”organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande” (Lgr 22, 2022, s. 14).

Sammanfattningsvis går det att inom ramen för grundskolans läroplan bedriva en ämnesundervisning som inbegriper både ett lärande *om* och *av* mat. Eleverna kan också lära sig andra ämneskunskaper *genom* mat. Det innebär med andra ord att det finns möjligheter för eleverna att utveckla både funktionell, interaktiv och kritisk matlitteracitet i skolan.

I nästa del presenteras de olika (skol)matrelaterade teman och innehållsområden som de intervjuade lärarna lyft fram. Vidare visas hur ämnesundervisningen kan bidra till utvecklingen av olika slags matlitteracitet hos eleverna. Undervisning i följande skolämnen kommer att behandlas: *Idrott och hälsa*, *naturorienterande ämnen* (NO), *samhällsorienterande ämnen* (SO), *matematik*, *engelska, moderna språk* och *svenska.* Denna del avslutas med en sammanfattande diskussion.

Kostvanor och näringslära i relation till träning på idrottslektionerna

I skolämnet idrott och hälsa är hälsa och levnadsvanor ett centralt innehåll, vilket inbegriper både träning och kost. I Lgr 11 (2019) finns ett mål om att eleverna i årskurs 9 ska kunna föra ”underbyggda resonemang om hur aktiviteterna tillsammans med kost och andra faktorer kan påverka hälsan och den fysiska förmågan” (s. 51). I den nya läroplanen har detta mål tagits bort. Nu finns i stället mer generella skrivningar om att värdera hur olika aktiviteter påverkar ”olika aspekter av hälsa” (Lgr 22, 2022, s. 51). Inom ramen för det tidigare målet undervisade dock idrottslärarna i studien på olika sätt om kost- och näringslära, vilket innebär att det skedde ett lärande *om* mat:

> Där [i idrotten] pratar vi om insulinpåslag. Vad som händer i kroppen om du äter snabba kolhydrater jämfört med om du äter långsamma kolhydrater. Och att långsamma kolhydrater gör att tarmen får jobba mer. Du känner dig mätt en längre tid och … Jag pratar om vitaminer och mineraler. Varför det är bra att äta grönsaker? Ja, då får du ju i dig alla de här ämnena som kroppen behöver för att bygga proteiner, till exempel. […] De undrar ju vad är [hälsosam mat]? Ska man inte äta kolhydrater alls? Vi pratar om det – vad som är bra kolhydrater och dåliga kolhydrater. (Lärare 12, åk 7, Skola 3)

Som citatet ovan visar så kan det samtidigt ses som att eleverna lär sig hälsa *genom* mat, då läraren betonar vikten av bra kostvanor i relation till fysisk rörelse för att uppnå god hälsa. Att eleverna behöver äta tillräckligt med skolmat för att orka med skoldagen togs upp av majoriteten av lärarna i studien. På idrottslektionerna blir betydelsen av mat och ätande särskilt tydligt kopplat till förmåga att prestera, vilket eleverna själva kunde uppmärksamma enligt denna idrottslärare:

> När vi har konditionspass, då märker de oftast själva när de inte har ätit ordentligt eller om de har ätit för mycket och inte kan röra på sig knappt. […] Just när de hade konditionstema så fick de skriva en text om det också. Då kommer det fram väldigt snabbt att ”Nej, åt ingen frukost och då gick det inte bra”. Eller att ”Nu när vi kört kondition så blir jag hungrigare och äter mer” och så vidare, så att de själva märker skillnaden. (Lärare 2, åk 7–9, Skola 3)

I ett annat sammanhang fick eleverna en liknande uppgift där de fick föra dagböcker över vad de åt under en vecka i syfte att se vilka faktorer som påverkade dem att prestera bättre,

> till exempel genom att göra om någonting i sitt upplägg kring mat. Och det är ju jättespännande, för i vissa fall kan man ju gå in ganska djupt i resonemangen om vad du kan förändra i din kost för att du ska kunna prestera bättre. (Lärare 3, åk 7–9, Skola 3)

I dessa diskussioner om mat och olika slags prestationer kunde också skolmatens betydelse betonas, eftersom eleverna serveras skollunch fem dagar i veckan vilket utgör en stor del av deras dagliga intag av lagade måltider. Den teoretiska förståelsen av mat och näring bidrog

också till att eleverna kunde börja ifrågasätta skolans utbud av mat utifrån ett hälsoperspektiv och därmed gå från funktionell till kritisk matlitteracitet.

Mat som en hälso- och hållbarhetsfråga i de naturorienterande skolämnen

I likhet med idrottsämnet har de naturorienterande skolämnena (NO) biologi och kemi också mål som är kopplade till mat på olika sätt. Under lektionerna i biologi kunde de yngre eleverna få i uppdrag att jämföra näringsinnehållet i olika maträtter som serverades i skolrestaurangen, berättade en av lärarna:

> När vi läste om kroppen, då har vi läst om näringsämnena … Då fick de undersöka de olika maträtter som finns i matsalen, de tog [exempel] från skolans maträtter. Och de fick välja vilken maträtt de ville och undersöka vilka näringsämnena som dessa innehåller. Vad används de till i kroppen? Varför är det viktigt med protein? Varför är det viktigt med kolhydrater? De fick på så sätt undersöka. De fick också hjälp från kökspersonalen. Ibland skickade jag dem för att fråga kökspersonalen om någonting – som vad de tycker den här maträtten innehåller? (Lärare 2, åk 3–4, Skola 4)

Det visade sig att det fanns möjlighet att lära sig både *om* och *genom* mat under olika NO-lektioner. Förutom kostvanor och matkonsumtion var matproduktion ett återkommande ämne som avhandlades inom ramen för NO-undervisningen. I de yngre årskurserna kunde det handla om att rent praktiskt odla grönsaker på skolans fritidshem som de sedan fick skörda och äta, vilket är ett gott exempel på införandet av en interaktiv matlitteracitet inom ramen för ett ämnesövergripande arbetssätt. En annan klasslärare i årskurs 1 förklarade att de varje år hade bondgården som tema och även om de kunde göra studiebesök, så var det främst teoretiska kunskaper som stod i fokus:

> Då pratar vi om olika saker man kan odla och vart de kommer ifrån och vad man kan göra av mjölk till exempel. Alltså, det här är grunden, så att i NO:n har vi jobbat med mat som ett temaområde. (Lärare 5, åk 1, Skola 1)

I de senare årskurserna lyfter lärare i stället fram matkonsumtion, -produktion och -hantering utifrån ett hållbarhetsperspektiv i NO-undervisningen, som i detta fall:

> Där [på NO-lektionerna] har vi pratat om koldioxidavtrycket. Att man inte ska äta en massa kött för det släpper ut … visar samband med att du föder upp djuren, att de går på stora beten. Att du har en traktor som du tar in vallen med, att man plogar och så, allt det här. Du distribuerar maten – du kör med lastbil med maten, du kyler maten, det går åt energi till att skapa elen som du använder till mathanteringen. Allt det läggs ju till ett visst utsläpp av koldioxid per kilo kött. Och vad är det? 12 000 kilo koldioxid släpps ut per kilo kött eller något sånt där? Helt galet är det ju. Alltså, nötkött är ju värsta boven. Vi pratar om det här: Kyckling eller fisk? Bättre att äta vildfångad lax än odlad lax? (Lärare 12, åk 7, Skola 3)

Flera lärare använde matrelaterade ämnen i olika fallbeskrivningar, eftersom de menade att det var ett bra sätt att få eleverna engagerade i diskussioner om vad som krävs för att åstadkomma en mer hållbar samhällsutveckling. Det ledde ofta till att de började diskutera hur ”klimatsmart” skolmaten som serverades i deras skolrestaurang var:

> Speciellt förra sexan var väldigt engagerade i det här med var grönsakerna kom ifrån och hur långt de hade åkt för att komma till Sverige och så där. Där tycker jag nog att vi har lyckats. Vi har ju jobbat jättemycket med det och det har ju varit bra diskussioner. […] De har varit väldigt engagerade. Så det har varit roligt. (Lärare 3, åk 5–6, Skola 4)

Dessa olika sätt att närma sig matrelaterade innehållsområden i NO-undervisningen visar att det går att inbegripa både funktionell och interaktiv matlitteracitet, som slutligen leder fram till en utveckling av kritisk matlitteracitet. I intervjuerna framgår det att den kritiska ingången är särskilt användbar i diskussioner kring mat som en hållbarhetsfråga. Lärarna kunde också få stöd från måltidspersonalen som kunde informera eleverna om skolmaten utifrån olika hållbarhetsaspekter – antingen muntligt genom samtal eller skriftligt genom små skyltar på borden. De kunde också utforma olika projekt för att minska elevernas matsvinn i skolrestaurangen. I en av skolorna gjorde eleverna filmer om FN:s globala mål för hållbar utveckling som baserades på intervjuer av

måltidspersonalen om skolmaten och som tog upp frågor om matsvinn och hållbar matproduktion. Filmprojektet tog sin utgångspunkt i elevernas generella missnöje kring skolmaten och denna slags undervisning erbjöd efter hand möjligheter för eleverna att utveckla en kritisk matlitteracitet.

Historiskt, religiöst och kulturellt perspektiv på skolmaten

Den samhällsorienterande undervisningen (SO) i grundskolan består av de fyra ämnena geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Som tidigare nämnts finns få explicita formuleringar kring mat i kursplanerna för dessa ämnen (Lgr 22, 2022). De intervjuade lärarna kunde ändå beskriva hur de integrerade mat och skolmåltid i sin SO-undervisning i syfte att ge eleverna större förståelse för olika geografiska, samhälleliga, historiska och religiösa fenomen, strukturer och skeenden. Framför allt diskuterade de (skol)mat ur ett historiskt, kulturellt och religiöst perspektiv på lektionerna och knöt an till det kunskapsinnehåll som de för tillfället undervisade om.

Två lärare som undervisade i årskurs 4–6 diskuterade i en intervju hur de planerade lektioner om vikingatiden där de jämförde vikingarnas matvanor med dagens. På så vis kunde eleverna få kunskaper om vilken slags mat som åts och hur den tillagades, odlades och förvarades under denna tid. I en annan intervju berättade en lärare hur denne ibland använt TV-programmet *Historieätarna*[1] i sin SO-undervisning för att belysa olika mat- och levnadsvanor från skilda tidsperioder. Det huvudsakliga syftet var att levnadsgöra en tidsepok genom mat och därmed få en djupare förståelse för hur dåtidens människor levde och arbetade. En annan lärare menade att ”maten är ju en viktig del i livet” och det därför fanns många möjligheter att även inkludera den i undervisning om olika religioner och kulturer. Eller som denna lärare uttrycker det:

> Varför äter vi så här, här? Varför äter man på ett annat sätt på ett annat ställe? Varför får vi skolmat här? Varför får man inte det i Nigeria? Det finns så många aspekter som man kanske kommer på mer nu när maten är i fokus som man kanske har glömt bort innan. (Lärare 4, åk 4, Skola 2)

I dessa fall handlar det främst om att lära sig ett annat kunskapsinnehåll *genom* mat, ibland följt av samhällskritiska reflektioner och en argumentation som visar på en tillämpning av kritisk matlitteracitet. Det fanns också exempel på när fokus förskjuts mot en mer funktionell matlitteracitet, där eleverna även fick lära *om* själva maträtten ur ett historiskt perspektiv. En SO-lärare visade sig ha ett specialintresse kring svensk matkultur och mathistoria. Det ledde till att denne lärare framför allt undervisade eleverna om den mat som serverades i skolrestaurangen och som kan uppfattas som svensk såsom fläsk, sill, potatis och köttbullar. Det kunde handla om maträtternas ursprung, förändring över tid och kulturella betydelse och uttryck. Läraren förberedde sig genom att läsa matsedeln flera dagar i förväg och föreläste för barnen om skolmaten innan de gick ner och åt i skolrestaurangen:

> [I] min undervisning berättar [jag] väldigt mycket om mat, för det ingår i historieämnet. Sill, varför äter vi sill i Sverige? Och ungarna tycker ju inte om sill, så då talar jag om att hade vi inte ätit fläsk och sill och haft höns så hade vi inte överlevt. Vi hade varit ett U-land, för så är det – ekonomiskt sett. […] Och när det är fläsk och löksås, så berättar jag om när vedspisen kom 1848 och då fick vi stekpanna och … Ja, då är jag påläst och så håller jag lektion om det. Sen går jag med ungarna och äter. Det tycker jag är jätteroligt. Falukorvens lektion har jag inte hunnit … jag har inte haft så att det passat, men alltså, det tar mig minst 50 minuter att berätta. […] Jag älskar sån historia och ungarna tycker det är jätteintressant. (Lärare 8, åk 7–9, Skola 3)

Denna SO-lärares utsagor visar betydelsen av att ha ett engagemang för den mat som serveras för att kunna integrera skolmåltiden i sin undervisning på ett tydligt sätt. Samtidigt påpekade andra lärare att det inte handlade om att de saknade intresse utan snarare tillräckliga kunskaper om mat och därmed hade svårt att göra relevanta kopplingar till sina respektive skolämnen. De använde sig därför av kollegialt lärande genom att arbeta med ämnesövergripande teman tillsammans och i samarbete med måltidspersonalen. Det var vanligt i de tre skolorna att måltidspersonalen satte ut informationsblad om olika råvaror eller maträtters ursprung på borden. Särskilt klasslärarna i de lägsta årskurserna, som

ofta undervisade i flera ämnen, var vana vid att arbeta temainriktat både själva och tillsammans med andra lärare. En lärare beskrev hur det fanns goda möjligheter till att diskutera olika matkulturer utifrån den mat som serverades i skolan i samband med att de ”läser om världen”. Ett lärande om och genom mat kunde ske spontant både när matsedeln lästes upp på morgonen i klassrummet och medan de åt lunch i skolrestaurangen. I en annan skola hade de utarbetat ett årshjul där skilda matrelaterade teman presenterades i förhållande till årstiderna, exempelvis skörd av närproducerade råvaror på hösten, olika julmatstraditioner på vintern och pollinering av grödor på våren. Odling av olika ätbara växter i skolan var också ett bra sätt att kombinera flera natur- och samhällsorienterande ämnen samtidigt, som denna lärare beskriver:

> Vi har även odlat potatis i klassen förra terminen, som en praktisk övning. Och sen har de odlat morötter och potatis på fritids och så vi har pratat om vad en växt behöver för att kunna växa och det här med fotosyntes. Sen pratade vi om potatisens historia: Varför kan man odla potatis i Sverige? (Lärare åk 3–4, Skola 4)

Sammanfattningsvis visar de olika exemplen ovan att ämnesövergripande teman kan ge goda möjligheter till ett kontinuerligt lärande om, av och genom mat vilket bidrog till att eleverna kunde utveckla olika slags matlitteracitet.

Att lära sig matematik genom skolmaten

I intervjuerna ges ett fåtal exempel på hur skollunchen kan integreras i matematikundervisningen i grundskolan. De matrelaterade matematiska uppgifterna utgick mestadels från matlagningsexempel eller reella matrecept som ibland var hämtade från skolrestaurangen. De användes för att öka elevernas förståelse av hur matematik används i vardagliga situationer och för att göra beräkningar och konkretisera måttenheter som kilo och liter. På en av skolorna hade lärare i de tidigare årskurserna infört en återkommande matematisk matrelaterad aktivitet som innebar eleverna fick kartlägga vilka grönsaker de åt under skollunchen. De skapade olika tabeller och diagram under matematiklektioner för

att så småningom göra en summerande lista över vilka grönsaker som flest elever i klassen åt under olika tidsperioder. Ett av syftena var att få eleverna att uppmärksamma och öka intaget av fler grönsaker, men det blev framför allt ett sätt att praktiskt undervisa om enkel statistik inom matematikämnet och öva talordning med de yngsta eleverna. Även om de indirekt lärde sig om mat, så handlade det med andra ord mestadels om att erövra matematiska kunskaper och färdigheter *genom* mat, där lärarna kunde använda skolmaten och skolmåltiden i olika fallbeskrivningar eller konkreta exempel. Däremot finns ingen kritisk ingång i den slags matematikundervisning som beskrivs ovan, vilket gör att eleverna inte ges möjlighet att utveckla kritisk matlitteracitet.

Olika teman kring mat i språkundervisningen

När det gäller undervisningen i språk som exempelvis tyska, spanska och även engelska, så förklarade dessa ämneslärare att mat generellt var ett återkommande tema. Detta tema användes främst för att eleverna skulle öka sin vokabulär och öva olika vardagliga fraser, vilket innebar att de läste eller höll muntliga dialoger om mat och ätande som utspelade sig i skilda situationer. Lärarna beskrev också hur de höll lektioner där syftet var att eleverna skulle få en ökad förståelse för den matkultur som fanns i de länder där språket talas. Då det gällde skollunchen kunde lärarna ibland utgå från den mat som serverades i skolrestaurangen. Olika maträtter eller deras ingredienser översattes då till olika språk. De kunde också diskutera förekomsten av och skillnaden mellan skolmåltider i olika länder:

> Det är väl mer att man kanske spelar upp dialoger eller man tränar på att beställa mat. Eller köpa och handla mat eller man pratar om matkultur. Speciellt för sjuorna, har ju en ny sjua i år. Vi höll på med lite matdialoger för ett tag sedan. Att de gick på restaurang och beställde och fraser och så där. Sen har jag tyskan – då pratar man om traditioner och matkultur. […] Och att man jämför skollunchen i andra länder och i till exempel Tyskland så får föräldrarna kanske i vissa skolor pricka av i tre månader innan vad barnen ska äta för rätter. Så att

> du vet precis vad du ska äta när du kommer till skolan, och så … [ohörbart] Så gör man jämförelser, men inte kanske innehållsmässigt, näringslära eller sådana grejer. […] Och på Irland är det ju ofta bara pizza slices och det är ju en väldigt skräpig skollunch. (Lärare 5, åk 7–9, Skola 3)

Denna lärare summerar på ett bra sätt det som framkom i intervjuer med andra språklärare. I likhet med matematikämnet så handlade det framför allt om att tillägna sig språkliga kunskaper och färdigheter *genom* matrelaterade teman som i sig är utbytbara och inte nödvändigtvis bidrar till någon form av matlitteracitet. Det är därmed ämnesinnehållet och -kunskaperna som står i centrum även om det fanns potential att utveckla kritisk matlitteracitet, som i det sistnämnda citatet.

Läsande och skrivande om mat i olika textgenrer i svenskämnet

Lärarna i de tidiga årskurserna beskrev hur de integrerade skolmåltiden i svenskämnet i samband med att de presenterade dagens skolmat för eleverna. Då kunde de både föra olika samtal om mat generellt och specifikt om skolmaten samt öva rättstavning när det förekommer svårstavade ord som ”aubergine” och ”couscous”. Det var också populärt bland eleverna att ta del av de bordsryttare som ställdes ut i skolrestaurangen, vilket gav fler tillfällen till läsning och möjligheter att diskutera skolmaten ur olika perspektiv:

> Nu till exempel så har vi ju alltid bordsryttare där det står information och de läser dem ju jättemycket. Den vandrar runt på bordet och ”Nu är det min tur att titta” [imiterar elever] och det är ju alltid spännande när det kommer någon ny. (Lärare åk 1, Skola 1)

I de senare årskurserna kunde i stället mat och skolmåltiden fungera som en utgångspunkt för elevtexter som skrevs inom en rad olika textgenrer. De lärde sig därmed olika svenskkunskaper *genom* mat, ibland med en mer kritisk ingång. Det kunde handla om att eleverna skrev och framförde argumenterande tal om mat som en hållbarhetsfråga, exempelvis problematiken kring matsvinn eller produktionen och förbrukningen

av livsmedelsförpackningar och vikten av att panta flaskor och burkar. I de fall då eleverna hade starka åsikter om skolmaten så hände det att de skrev resonerande texter eller insändare om skolmaten:

> Jomen, det kommer ju ofta in i svenskan när man ska skriva insändare. I alla fall när de går i sjuan, då är skollunchen någonting som de vill skriva om. Ganska bra ämne också, man känner att man har någonting att diskutera. (Lärare 4, åk 4, Skola 3)

> Vi har faktiskt skrivit resonerande texter om skolmat i åttan. Och då skrev några att ”det är väldigt viktigt med att ha bra mat i skolan för att vi ska orka med skoldagen”. Och då skrev de att ”det gör vi inte just nu, för att den är så dålig”. (Lärare 1, åk 7, Skola 3)

I en skola fick eleverna vara med måltidspersonalen och tillaga den vegetariska maträtten. De gick sedan ut i klassen och bjöd sina klasskamrater på smakprover. Ett av syftena var att öka intresset för vegetarisk mat och få eleverna att oftare välja vegetarisk skolmat. Denna aktivitet ledde till att de arbetade vidare på svensklektionerna med vegetariska recept som eleverna själva fick göra:

> Vi har gjort instruktionstexter när vi jobbade med svenska. Då sa jag till dem: ”Ni ska skriva ett recept på en maträtt. Det ska vara en vegetarisk maträtt”. […] Vi satte upp dem i matsalen för att de andra också skulle kunna läsa. Då valde de lite nya vegetariska maträtter. […] De satte på en bild på den, så den såg väldigt smaskig ut. (Lärare 2, åk 3–4, Skola 4).

Ett sådant samarbete med måltidspersonalen kan bidra till eleverna både lär sig *av* och *om* mat. Genom att de tillagar och komponerar vegetariska maträtter kan de med andra ord utveckla både interaktiv och funktionell matlitteracitet. Själva receptskrivandet genererar också specifika kunskaper i svenskämnet, vilket kan ses som ett gott exempel på ett integrerande av (skol)mat och måltid i ämnesundervisning. Lärarnas beskrivningar visar därmed att olika slags matlitteracitet kunde utvecklas inom ramen för svenskundervisningen.

Sammanfattande diskussion

Studiens resultat visar att skolämnen som har innehållsområden som innefattar mat, hälsa och även hållbar utveckling ger lärarna goda möjligheter att integrera skolmåltiden i undervisningen. Det innefattar idrott och hälsa och flera naturorienterande och samhällsorienterande ämnen. De matrelaterade teman som lärarna i dessa ämnen oftast lyfte fram var näringslära, kostvanor, matproduktion och -traditioner. Genom en varierad undervisning om dessa teman kan det ske ett lärande om, av och genom mat som gynnar utvecklingen av både funktionell, interaktiv och kritisk matlitteracitet.

När det gäller undervisning i skolämnena matematik, moderna språk och engelska, vars kursplaner inte nämner varken mat, hälsa eller hållbar utveckling, användes skolmaten oftast enbart som ett sätt att konkretisera matematiskt eller språkligt ämnesinnehåll. Att lära sig genom mat handlade i detta fall om att erövra matematiska och språkliga kunskaper och färdigheter snarare än att stärka elevers matlitteracitet. I svenskundervisningen däremot gavs både möjligheter till att erövra specifika kunskaper i svenska och lära sig om och av mat på ett sätt som bidrog till en ökad matlitteracitet. Inte minst att läsa och skapa recept som baserades på erfarenheter i skolköket gav eleverna en särskild kompetens samtidigt som de övade sina färdigheter i svenska. Även andra kunskaper och färdigheter är nödvändiga för att förstå och kunna komponera recept, vilket uppmärksammats i studier om undervisningen i hem- och konsumentkunskap där forskarna argumenterar för användningen av begreppet ”recipe literacy” (Brunosson et al., 2014; Granberg et al., 2017).

Med tanke på att mat är ett centralt innehåll i hem- och konsumentkunskap (HK) kan det verka förvånande att HK-lärarna i studien inte knyter an till skolmåltiden i sin undervisning. Tidigare forskning pekar på att ett samarbete mellan måltidspersonal och HK-lärare skulle kunna främja nya och sundare matval bland ungdomar (Prell et al., 2002). Denna studie visar också att ett samarbete mellan måltidspersonal och lärare generellt ger bättre förutsättningar för att integrera skolmåltiden i ämnesundervisningen. Måltidspersonalen kan utforma skolmåltiden utifrån det tema eller ämnesinnehåll som är aktuellt. Genom att de flesta anställda i skolrestauranger har kock- eller storköksutbildning besitter de

dessutom kunskaper om mat som de flesta lärare inte fått med sig från sin lärarutbildning utan skulle behöva utveckla (Livsmedelsverket, 2022; se Persson Osowski & Fjellström, 2019). Ett sätt att öka kunskapsnivån bland lärare är också genom det kollegiala lärande som sker genom att lärarna samarbetar kring ämnesövergripande teman med skolmaten som centralt nav, vilket lärarna i studien ger exempel på. Fördelarna med att använda mat som utgångspunkt i ämnesövergripande undervisning för att få djupare förståelse för komplicerade fenomen beskrivs även i andra studier (Ruge et al., 2016; Stage et al., 2018). Resultatet av denna studie visar att klasslärare i de lägre årskurserna har lättare att integrera skolmaten och -måltiden i olika lektioner, eftersom de är vana att arbeta tematiskt med många ämnen samtidigt i sin klass. Generellt sett krävs det ett visst mått av engagemang och intresse för mat från lärare för att få till ett gott samarbete, särskilt i de högre årskurserna, men de behöver också få bra strukturella förutsättningar. Det kan vara svårt för ämneslärare att avsätta tillräckligt med tid till ett bredare ämnesövergripande samarbete med kollegor. Dels på grund av att en ojämn fördelning av undervisningstid både mellan skolämnen och i relation till deras centrala innehåll kan komplicera ett tematiskt arbetssätt (Skolverket, 2021), dels för att lärares höga arbetsbelastning ger mindre tid för planering av undervisningen (se Kjellström et al., 2016). Det är inte heller självklart att de pedagogiska måltiderna är kostnadsfria och ingår i lärares arbetstid i alla skolor. Inte minst i fackliga sammanhang har det förts stundtals heta diskussioner om pedagogiska skolluncher i relation till lärares arbetsvillkor och rätt till rast (Jonsson, 2019; Nejman, 2021).

Skolmåltiden är att betrakta som en del av utbildningen enligt förarbetet till skollagen (Prop. 2009/10:65). Om de pedagogiska måltiderna har en struktur som främjar ett lärande om, av och genom (skol)mat, så kan detta sedan kopplas till den ämnesundervisning som sker i klassrummet. Det matrelaterade lärandet kan också börja under lektioner i klassrummet och sedan fortsätta i skolrestaurangen. Internationella studier visar att både funktionell, interaktiv och kritisk matlitteracitet kan utvecklas bland elever genom att undervisa om mat i skolan och att det finns fördelar med att integrera detta innehåll i ämnesundervisningen, istället för att bedriva en särskild utbildning om mat vid sidan av

(se Bailey et al., 2019; Kelly & Nash, 2021; Nash et al., 2020; Nanayakkara et al., 2018; Ruge et al., 2016). I Sverige kan den pedagogiska potential som de gemensamma skolmåltiderna har nyttjas av lärarna, vilket i sin tur får betydelse för hälsomässiga och sociala aspekter av måltiden. Utvecklandet av matlitteracitet ökar chansen för att elever äter mer av den (skol)mat som de lärt känna och dessutom kan det bidra till en ökad acceptans för elevers olika matkulturer. Förhoppningsvis leder det också till att elever gör mer hälsosamma och klimatsmarta matval både i och utanför skolrestaurangen.

Note

1 *Historieätarna* är ett prisat svenskt underhållningsprogram som vänder sig till både barn och vuxna. De två programledarna testar att äta olika maträtter som var vanliga och populära i specifika tidsepoker, ofta sådana rätter och råvaror som känns främmande för personer idag. De diskuterar mat och måltider utifrån ett historiskt perspektiv med historiker och kockar och presenterar faktakunskaper om mat på ett underhållande sätt.

Referenser

Bailey, C. J., Drummond, M. J., & Ward, P. R. (2019). Food literacy programmes in secondary schools: A systematic literature review and narrative synthesis of quantitative and qualitative evidence. *Public Health Nutrition, 22*(15), 2891–2913. https://doi.org/10.1017/S1368980019001666

Berggren, L., Olsson, C., Rönnlund, M., & Waling, M. (2020). Between good intentions and practical constraints: Swedish teachers' perceptions of school lunch. *Cambridge Journal of Education, 51*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1826406

Benn, J. (2014). Food, nutrition, or cooking literacy: A review of the concept and competencies regarding food education. *International Journal of Home Economics*, *7*(1), 13–35.

Brunosson, A., Brante, G., Sepp, H., & Mattsson Sydner, Y. (2014). To use a recipe – not a piece of cake: Students with mild intellectual disabilities' use of recipes in home economics. *International Journal of Consumer Studies*, *38*(4), 412–418. https://doi.org/10.1111/ijcs.12109

Frödén, S., & Björklund, J. (2021*). Schemalagda måltider – en lösning på stressfyllda skolmåltidssituationer? Slutrapport för projektet Väl godkänt för skolmåltiden*. Research Institutes of Sweden (RISE) och Örebro universitet.

Frödén, S., & Pettersson, C. (2021). Strävan mot en inkluderande måltid: Strategier för att ge likvärdiga förutsättningar. *Utbildning & Demokrati, 30*(1), 23–44. https://doi.org/10.48059/uod.v30i1.1550

Granberg, A. (2018). *Koka sjuda steka: Ett sociokulturellt perspektiv på matlagning i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan* [Diss. (sammanfattning)]. Uppsala universitet.

Granberg, A., Brante, G., Olsson, V., & Sydner, Y. M. (2017). Knowing how to use and understand recipes: What arithmetical understanding is needed when students with mild intellectual disabilities use recipes in practical cooking lessons in home economics? *International Journal of Consumer Studies*, *41*(5), 494–500. https://doi.org/10.1111/ijcs.12357

Janhonen, K. H., Mäkelä, J., & Palojoki, P. (2015). Adolescents' school lunches practice as an educational resource. *Health Education, 116*(3), 292–309. https://doi.org/10.1108/HE-10-2014-0090

Jonsson, A. (2019, 15 februari). Lärare betalar för att göra sina arbetsuppgifter i matsalen. *Skolvärlden*. https://skolvarlden.se/artiklar/larare-betalar-att-gora-sina-arbetsuppgifter-i-matsalen

Kelly, R. K., & Nash, R. (2021). Food literacy interventions in elementary schools: A systematic scoping review. *Journal of School Health, 91*, 660–669. https://doi.org/10.1111/josh.13053

Kjellström, J., Almqvist, Y. B., & Modin, B. (2016). Lärares arbetsvillkor och hälsa efter 1990-talets skolreformer. *Arbetsmarknad & Arbetsliv, 22*(1), 52–69.

Krause C., Sommerhalder, K., Beer-Borst, S., & Abel, T. (2018). Just a subtle difference? Findings from a systematic review on definitions of nutrition literacy and food literacy. *Health Promotion International, 33*(3), 378–389. https://doi.org/10.1093/heapro/daw084

Kvale, S. (1997). Research apprenticeship. *Journal of Nordic Education Research, 17*(3), 186–194.

Laitinen, A. L., Tilles-Tirkkonen, T., & Karhunen, L. (2021). Food education in Finnish primary education: Defining themes and learning objectives using the Delphi technique. *British Food Journal, 123*(13), 404–427. https://doi.org/10.1108/BFJ-02-2021-0174

Livsmedelsverket. (2019). *Nationella riktlinjer för måltider i skolan: Förskoleklass, grundskola, gymnasieskola och fritidshem*. Livsmedelsverket. Uppdaterad jan 2021.

Livsmedelsverket. (2022). *Kartläggning av måltider i kommunalt drivna förskolor, skolor och omsorgsverksamheter 2021* (Livsmedelsverkets rapportserie. L 2022 nr 01).

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019. (2019). Skolverket. https://www.skolverket.se/getFile?file=4206

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022: *Reviderad 2022.* (2022). Skolverket. https://www.skolverket.se/getFile?file=9718

Nanayakkara, J., Margerison, C., & Worsley, A. (2018). Teachers' perspectives of a new food literacy curriculum in Australia. *Health Education, 118*(1), 48–61. https://doi.org/10.1108/HE-05-2017-0024

Nash, R., Cruickshank, V., Pill, S., MacDonald, A., Coleman, C., & Elmer, S. (2020). HealthLit4Kids: Dilemmas associated with student health literacy development in the primary school setting. *Health Education Journal, 80*, 173–186. https://doi.org/10.1177/0017896920961423

Nejman, F. (2021, 26 maj). Vissa äter gratis – andra får betala. *Läraren*. https://www.lararen.se/nyheter/skolmat/vissa-ater-gratis---andra-far-betala

Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International, 15*(3), 259–267. https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259

Persson Osowski, C. (2012). *The Swedish school meal as a public meal: Collective thinking, actions and meal patterns* [Diss.]. Uppsala universitet.

Persson Osowski, C., & Fjellström, C. (2019). Understanding the ideology of the Swedish tax-paid school meal. *Health Education Journal, 78*(4), 388–398. https://doi.org/10.1177/0017896918798421

Persson Osowski, C., Göranzon, H., & Fjellström, C. (2013). Teachers' interaction with children in the school meal situation: The example of pedagogic meals in Sweden. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 45*(5), 420–427. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2013.02.008

Prell, H., Berg, C., & Jonsson, L. (2002). Why don't adolescents eat fish? Factors influencing fish consumption in school. *Scandinavian Journal of Nurtrition, 46*(4), 184–191. https://doi.org/10.1080/110264802762225318

Proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/142368

Ruge, D., Kronmann Nielsen, M., Egberg Mikkelsen, B., & Bruun-Jensen, B. (2016). Examining participation in relation to students' development of health-related action competence in a school food setting: LOMA case study. *Health Education, 116*(1), 69–85. https://10.1108/HE-08-2014-0087

Schoubye Andersen, S., Baarts, C., & Holm, L. (2017). Contrasting approaches to food education and school meals. *Food, Culture & Society, 20*(4), 609–629. https://doi.org/10.1080/15528014.2017.1357948

Sepp, H. (2002). *Pre-school children's food habits and meal situations: Factors influencing the dietary intake at pre-school in a Swedish municipality*. Acta Universitatis Upsaliensis.

Sepp, H. (2013). *Måltidspedagogik: Mat- och måltidskunskap i förskolan*. Studentlitteratur.

Sepp, H., Abrahamsson, L., & Fjellström, C. (2006). Pre-school staffs' attitudes toward foods in relation to the pedagogic meal. *International Journal of Consumer Studies, 30*(2), 224–232. https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00481.x

Sepp, H. & Höijer, K. (2016). Food as a tool for learning in everyday activities at preschool: An exploratory study from Sweden. *Food & Nutrition Research, 60*(32603), 1–7. https://doi.org/10.3402/fnr.v60.32603

Skolverket. (2021). *Redovisning av uppdrag om översyn av timplanen för grundskolan och motsvarande skolformer*. Regeringsredovisning. Dnr 6.1.1-2020:495. Utbildningsdepartementet.

Smith S. K., Nutbeam, D., & McCaffery, J. (2013). Insights into the concept and measurement of health literacy from a study of shared decision-making in a low literacy population. *Journal of Health Psychology, 18*(8), 1011–1022.

Stage, V., Kolasa, K. M., Diaz, S. R., & Duffrin, M. W. (2018). Exploring the associations among nutrition, science, and mathematic knowledge for an integrative, food-based curriculum. *Journal of School Health, 88*(1), 15–22. https://doi.org/10.1111/josh.12576

Truman, E., Lane, D., & Elliott, C. (2017). Defining food literacy: A scoping review. *Appetite, 116*, 365–371. https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.05.007

Velardo, S. (2015). The nuances of health literacy, nutrition literacy, and food literacy. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 47*(4), 385–389. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2015.04.328

Vidgen, H., & Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite, 76*, 50–59. https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.01.010

Waling, M., & Olsson, C. (2017). School lunch as a break or an educational activity: A quantitative study of Swedish teacher perspectives. *Health Education, 117*(6), 540–550. https://doi.org/10.1108/HE-01-2017-0001

Worsley, A. (2005). Children's healthful eating: From research to practice. *Food & Nutrition Bulletin, 26*(2), 135–143. https://doi.org/10.1177/15648265050262S203

KAPITEL 2.3

Skolmåltiden i utbildningens demokratiuppdrag

Johanna Björklund

Örebro universitet, Sverige

Abstract: Food councils are common in Swedish schools. This chapter examines the food council's role based on interviews with students and staff at four Swedish primary and lower secondary schools. Meetings in the food council at the studied schools were held with different degrees of continuity, from once a year to twice a semester. Student representatives, as well as heads of schools and meal staff commonly participated. The intention with the councils, as expressed by the heads of the schools, was to give students the opportunity to influence the food served and learn about activities in the school restaurants. The study revealed, however, that even if the students agreed on the importance of their influence on school meals, few of them had any sense that the councils actually gave them such opportunities. They did not know their mandate, were not sure about who represented them or when the meetings were supposed to take place, and felt that their suggestions where seldom taken into account. Teaching staff did not participate, and their role in relation to the councils was unclear to them. Research points out the risk that poorly functioning forums for student participation – where purpose and mandate are unclear, continuity is poor, and decisions are not followed up, as in the present study – may result in learning outcomes in which democratic working methods are ruled useless. On the other hand, with a well-designed plan and conscientious and reflective work, food councils may play an important role in learning about democracy and citizenship.

Keywords: school meal, democratic education, food council, student participation

Sitering: Björklund, J. (2023). Skolmåltiden i utbildningens demokratiuppdrag. I D. Ruge, F. N. Vik, J. Björklund & S. Fröden (Red.), *Læring gennem mad og måltider i grundskolen: Teori og praksis fra Danmark, Sverige og Norge* (Kap. 2.3, s. 171–190). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.182.ch2.3

Introduktion

I den svenska skollagen står det att utbildningen i förskola, grundskola och gymnasiet ska ”förmedla och förankra […] grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (SFS 2010:800). Läroplanen för grundskolan förtydligar att det inte är tillräckligt att undervisningen *förmedlar* kunskap om grundläggande demokratiska värderingar utan den ska *bedrivas* med demokratiska arbetsformer (Skolverket, 2022). Olika former av råd där elever deltar är exempel på sådana arbetsformer. De har till syfte att ge eleverna inflytande över sin skoldag och sitt lärande och på lång sikt främja deras utveckling till demokratiska ansvarstagande medborgare (Brumark, 2010; Skolverket, 2002). Läroplanen ger rektorn ett särskilt ansvar för detta uppdrag (Skolverket, 2022).

Matråd, kallas på en del skolor måltidsråd, är ett exempel på råd för elevinflytande som lyfts av Livsmedelsverket och Skolverket (Livsmedelsverket, 2019). I matråden behandlas frågor som rör måltiderna, deras innehåll och utformning samt situationen i restaurangen. Det finns dock ingen nationell översikt över hur många skolor som har någon form av matråd eller över hur de organiseras. Frånvaro av generella riktlinjer och skillnader i lokala förhållanden, såsom elevernas ålder och skolornas storlek och arbetssätt, leder till att det kan skilja sig avsevärt när det gäller hur mötena är organiserade, både till form och innehåll. Ibland hålls de som separata möten, men de kan också vara en del av ett elev- eller klassråd, där vitt skilda frågor som berör elevers skoldag avhandlas.

På de skolor som ingick i studien som detta kapitel baseras på hölls matråden med olika grad av kontinuitet, från någon gång per år till ett par gånger per termin. På mötena var elever och måltidspersonal representerade. Ofta deltog också någon representant från skolledning. Matrådet leddes av rektor, om denna var närvarande. På skolor där rektor inte medverkade leddes mötena av måltidspersonalen. Klasserna utsåg elever som skulle representera dem i matrådet, vanligen två stycken. I vissa fall förbereddes frågor i klassrummet som elevrepresentanterna tog med till mötena.

Måltiderna i skolan berör alla elever och är något som var och en har en egen erfarenhet av och relation till, vilket är en bra grund

för lärande (Livsmedelsverket, 2019). Många av frågorna kring måltiderna är dessutom sådana som kan påverkas genom demokratiska beslut på skolan och där effekterna av besluten snabbt kan bli synliga. Exempel på sådana är frågor kring måltidsmiljön och gemensamma ordningsregler i skolrestaurangen eller kring enskilda rätter och ingredienser. Matråd kan därför ge elever viktiga erfarenheter om hur man kan påverka och få förändring till stånd. Arbetet med och i ett matråd kan ge fler synergier än möjlighet att träna kompetenser viktiga för att delta i samhällslivet. Om eleverna kan påverka såväl maten som serveras som situationen i skolrestaurangen, så kan det exempelvis leda till att eleverna äter mer, vilket i sin tur har potential att påverka deras välmående, hälsa och skolprestationer (Lennernäs, 2011).

Detta kapitel baseras på resultat från ett treårigt mångvetenskapligt forskningsprojekt vid Örebro universitet, *Skolmåltiden som pedagogiskt verktyg*, som har haft fokus på olika dimensioner av skolmåltidens betydelse för lärande. Den del av projektet som utgör det empiriska materialet till detta kapitel hade syftet att undersöka möjligheter och utmaningar med att göra mat och måltiden till en integrerad del av utbildningen på skolorna. Materialet som analyserats är intervjuer från fyra skolor i södra Sverige.

Syftet med denna studie är att undersöka skolledningarnas uttalade intentioner med matråden eller andra forum för elevinflytande avseende skolmåltiderna, lärarnas och måltidspersonalens erfarenheter av dessa forum samt elevernas upplevelser av sin möjlighet att påverka. Forskningsfrågan är hur matråden på de undersökta skolorna bidrog till skolornas arbete med det lagstiftade demokratiuppdraget (SFS 2010:800; Skolverket, 2022). Utifrån en analys av det empiriska materialet diskuteras sedan hur detta arbete skulle kunna förstärkas. Analysen och diskussionen har sin teoretiska utgångspunkt i John Deweys pragmatism, ett lärande genom att arbeta utifrån elevernas egen livsvärld och med aktiviteter med grund i verkliga motiv (Dewey, 2004). Resultaten diskuteras också i relation till Harts (1992) ”Ladder of childrens participation” samt aktuell pedagogisk forskning kring former för och resultat av utbildning i demokrati på skolor.

Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

John Deweys teori kring att den lärandes livsvärld är grunden för allt lärande, ”att lära genom att leva” (Dewey, 2004, s. 76) bildar utgångspunkt för analys och diskussion om matrådens roll. Dewey betonar att utbildning är en social process och att skolan i första hand är en social institution, ett miniatyrsamhälle där lärande sker utifrån barnens egna aktiviteter. Han uttrycker att skolan är samhällets styrinstrument när det gäller elevernas framtid och samhällets utveckling (Dewey, 2004, s. 19). Måltiderna på skolan ska enligt nationella styrdokument vara en integrerad del av skoldagen (Prop. 2009/10:165, s. 872) och kan därför ses som en del av detta miniatyrsamhälle.

Dewey beskriver en filosofisk experimentalism med vilket han menar att varje samhällsföreteelse kan göras till föremål för lärande (Dewey, 2004). Dessa företeelser kan det formuleras problem kring och utvecklas tänkbara lösningar om. De utvecklade lösningarna kan också gärna till slut leda till en handling, så kallad ”intelligent action”. Han menar att skolan är en genuin form av samhällsliv, som borde förenklas så att de lärande gradvis kan förstå meningen med de aktiviteter som ingår (Dewey, 2004). De ska ges möjlighet att utveckla sina ställningstaganden till, och lära sig att spela sin egen roll i, detta förenklade samhällsliv. Dewey (2004) menar att allt som händer i skolan ger eleverna upplevelser eller erfarenheter och pedagogens uppgift är att maximera lärandet, den lärandes intellektuella och moraliska utveckling, utifrån dessa.

Alla elever har olika erfarenheter och upplevelser av måltiderna och de kan skilja sig mellan olika dagar och olika perioder under elevens skolgång. Forskning om barns upplevelser av skolmåltider visar att de kan upplevas som alltifrån ”en sårbar och otrygg plats där man kunde känna sig utsatt” till ”något som gav upphov till positiva känslor” och som värderades högt (Berggren et al. i denna antologi). Alla dessa upplevelser ger, enligt Dewey (2004), olika typer av lärande som behöver följas upp så att lärandet inspirerar, lägger grunden för och lockar till ökat lärande och så att relevanta lärandemål uppnås.

”The ladder of childrens participation”, utvecklad av Hart (1992) utifrån Arnsteins tidigare ”The ladder of participation”, kan användas för att beskriva grader av barns inflytande och delaktighet i skolan.

Grader av deltagande rör sig från *manipulation* till *barninitierade, delade beslut med vuxna*. *Manipulation* beskriver Hart egentligen som icke-delaktighet, och han framställer det snarare som en form av missriktad eller omdömeslös önskan om att göra barn delaktiga än en form av medveten manipulation. Barn tillfrågas om sin åsikt men får sedan inte någon feedback alls. Det finns också ett steg av icke-delaktighet som benämns *tokenism*, en form av godtycklighet där deltagandet bara är för syns skull utan någon verklig idé om effekt eller resultat. *Barninitierat deltagande* är det högsta steget på Harts stege, då barnen eller eleverna tar initiativen och bjuder in de vuxna. Brumark (2010) lyfter att asymmetriska maktstrukturer, där elever och skolans personal inte erkänns som jämbördiga förhandlingspartners, är vanliga i olika typer av råd för elevinflytande.

En metaanalys av peer review-granskade studier, publicerade mellan 1992 och 2009, av effekter av elevers medverkan i olika former av demokratiska forum vid skolor visade måttliga, statistiskt signifikanta, positiva effekter hos deltagande elever när det gäller *livsfärdigheter*, i studien definierade som ansvarstagande, kommunikation, färdigheter i förhandling och diskussion (Mager & Nowak, 2012). Andra positiva effekter var demokratiska och medborgerliga kunskaper och färdigheter, förbättrad relation mellan elever och vuxna, ökad självkänsla och social status samt känsla för skolan. Negativa effekter av elevers medverkan i klass-, skolråd och andra typer av forum för elevinflytande är dåligt undersökta enligt författarna till studien, men nyare forskning lyfter att sådan medverkan inte automatiskt leder till positiva erfarenheter och ökad demokratisk kompetens utan ofta snarare tvärtom (Budde & Weuster, 2017).

Andersson et al. (2019) hävdar, baserat på en studie av elevråd på sex grund- och gymnasieskolor i Sverige, att dåligt fungerande forum för elevinflytande kan leda till misstro, likgiltighet och besvikelse hos elever. Maitles och Deuchar (2006) lyfter risken att elever blir desillusionerade om de märker att de inte blir tagna på allvar, att de vuxna är ointresserade av deras åsikter och förslag samt att de är utan verklig makt att påverka.

Thornberg och Elvstrand (2012) studerade skolor med ett medvetet arbete med elevinflytande och demokrati och fann att inte ens dessa lyckats särskilt väl och att några av de huvudsakliga anledningarna var att arbetet inte hade en kontinuitet, att det fanns en maktstruktur där

lärare hade makt och elever var underordnade och där elevers röster inte hördes. Man såg också en orättvis inkonsekvens, som att lärarna själva bröt mot regler, omedvetet behandlade barn olika eller utdömde kollektiva bestraffningar.

Quinn och Owen (2016) studerade möjligheterna att förändra skolsituationen så att eleverna kommer i förgrunden och så att elever och lärare arbetar tillsammans under demokratiska former. De fann att sådana försök ofta blev ytliga och missriktade eftersom skolledningar och lärare inte var verkligt engagerade i arbetet. Man såg också att det fanns risk för att svaga elever förlorade sitt engagemang när de inte kunde hävda sig i gruppen. Å andra sidan fann man att i de fall man lyckats hade de elever som medverkat utvecklat färdigheter i kommunikation, förhandling och aktivt lyssnande. De lärde sig också leda diskussioner och delegera uppgifter för att få saker gjorda.

En granskning av svenska skolors demokratiarbete gjord av svenska Skolinspektionen (2012) visade att uppdraget behöver förtydligas och att medvetenheten om vad det demokratiska medborgarfostrande uppdraget innebär behöver öka inom verksamheterna. På alla de undersökta skolorna bedömde Skolinspektionen att elevernas delaktighet och inflytande på undervisningen behövde öka så att praktisk demokratisk träning kan kombineras med kunskapsutveckling. Skolmåltiden nämndes dock inte som en arena i detta sammanhang.

Material och metod

Studien baseras på intervjuer av personal och elever i fyra svenska grundskolor under åren 2018–2021 (tabell 1). Alla intervjuerna var semistrukturerade (Bryman, 2018) med syfte att utforska uppfattningar om pedagogiska aspekter av skolmåltiden samt elevers upplevelser av sitt inflytande på denna. Intervjuerna utvecklades genom öppna frågor och följdfrågor inom frågeområdena matsalen som en mötesplats, matsalen som plats för lärande, måltiden som ämnesintegrerat pedagogiskt redskap samt elevers inflytande och delaktighet i måltiderna. Det sista frågeområdet har bildat empiri för detta kapitel. Elever i årskurserna 2, 4, 7 samt 9 på de fyra skolorna intervjuades i grupper huvudsakligen om

3–5 personer. I något fall intervjuades elever enskilt eller i par. Intervjuerna av personalen gjordes enskilt eller i par. Personalen omfattade lärare i de klasser där elevintervjuerna gjordes samt måltidspersonal och skolledning. Fyra observationer gjordes också av matråd på en av skolorna (F) med syfte att få information om hur ett sådant kunde genomföras.

Tabell 1. Sammanfattande data om de fyra skolor som ingick i studien samt vilka intervjuer som genomförts

Kod använd i texten	Beskrivning av skolan	Form av matråd	Intervjuade årskurser	Antal intervjuade		
				Elever	Lärare och skolledning[i]	Måltids-personal
T	F-6 skola i mindre stad, c:a 100 elever	Klassmöten	2, 4	22	15 (1)	2
P	F-9 skola mindre stad, c:a 450 elever	Matråd samt matfrågor i elevråd	7, 9	35	13 (1)	2
K	F-9 skola i större stad, c:a 650 elever	Matråd	4	37	12 (2)	2
F	F-6 skola i mindre samhälle, c:a 100 elever	Matråd	2, 4	9	9 (1)	1

[i] Totalt antal intervjuade, med antal skolledare inom parentes

Intervjuerna genomfördes i anvisade grupprum på skolorna. Under 2020 och 2021 genomfördes uppföljande intervjuer kring samma teman med samma elever och personal på två av skolorna (T, P) samt endast med personal vid en av skolorna (K). Covid-19-pandemin gjorde dock att dessa intervjuer behövde genomföras via Zoom. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Respondenternas svar på frågor som berörde matråd, måltidsråd, klassråd samt elevråd analyserades utifrån olika teman. De olika temana organiserades utifrån berättelser om 1) matrådens syfte och deras innehåll, 2) hur de organiserades, 3) elevernas inflytande samt 4) lärande som kunde ske.

Skolledningarna om intentioner med matråd

Syftet med matråden var, enligt skolledningarna på de studerade skolorna, att ge eleverna möjlighet att träffa måltidspersonalen, att de skulle få en förståelse av hur det gick till att laga mat i en skolrestaurang samt

att de skulle få vara delaktiga i beslut som togs om maten, till exempel genom att ge förslag på maträtter som de ville skulle serveras. Rektorn på en av skolorna i studien uttryckte att eleverna behövde se båda sidorna av myntet ”som då är ansvar och inflytande” (Rektor, P).

Elevers berättelser om matråd

På alla de fyra skolorna i studien utom en (T) hade det, enligt eleverna, funnits eller fanns det någon typ av matråd. På en av skolorna (P) var det otydligt för dem om matrådet fungerade för närvarande eller om dessa frågor skulle tas upp på elevrådet. Eleverna och även lärare från den skola som inte hade matråd beskrev att dessa frågor togs upp på klassmöten. Där kunde eleverna också periodvis lägga förslag i en låda i restaurangen.

På frågan om varför man skulle ha matråd nämnde eleverna till exempel att det gav möjlighet att ställa frågor och få svar och att man kunde önska rätter, klaga på maten eller ge förslag på saker som man ville skulle förändras.

Eleverna på de skolor som hade matråd var ofta positiva till att de fanns. En elev (Åk 4, K) nämnde att det var viktigt att alla elever fick möjlighet att säga vad de tyckte om, för annars kanske de inte ville äta skollunch. Samtidigt uttryckte majoriteten av de intervjuade eleverna, oberoende av ålder, att de var skeptiska till möjligheten att påverka maten eller något annat kring den genom råden. Följande citat sammanfattar det som många elever uttryckte:

> Elev 1: Jag tycker så här, matråd är ju bra. För då får ju barnen vara med och tycka till. Men det hjälper ju inget. Vi har ett matråd, men det …
>
> Elev 2: Det är ändå de vuxna som bestämmer. Vi kan inte komma med något, och ingen annan tycker som barnen. Så blir det ju. Det går inte till så, utan det är de som bestämmer. (Elever åk 4, K)

Någon av de äldre eleverna (Åk 7, P) tyckte att matråd var slöseri med tid och att det var något som de yngre eleverna kunde hålla på med, det var viktigare att plugga när man gick i högstadiet. En elev från årskurs 4 (K) och en från årskurs 9 (P) sade att matråd var onödigt att ha eftersom man aldrig hade några möten och de inte gjorde någon skillnad. Elever från

den enda av skolorna som endast hade ett mottagningskök (P), där maten lagades i ett centralkök på annan plats, sade att de förstod att det var svårt att påverka något eftersom många skolrestauranger fick samma mat.

Många elever kunde inte komma ihåg när det hade varit ett matrådsmöte senast och de visste inte heller när nästa skulle äga rum. Man upplevde att det fanns en oregelbundenhet i mötena och att det ibland var väldigt långt mellan dem, vilket gjorde att några elever funderade på om det verkligen fanns något matråd alls för närvarande.

> Vi hade någon mat-personal-person och det kändes som att vi inte gjorde någonting. Det var möte en gång i halvåret. De sade ”Jaja, det här kan vi inte ändra tyvärr” och sen gick de hem. (Elev åk 7, P)

Hur processen för att välja representanter till rådet gick till var också otydligt för eleverna, de visste ofta inte säkert vem som var representant ifrån deras klass. Med på mötena var förutom elevrepresentanter, enligt eleverna, måltidspersonal och ibland också rektor. Ordförande på mötena var enligt dem rektor eller någon måltidspersonal. Ingen av eleverna hade någon erfarenhet av att lärare deltog. Något som motsades av lärare och skolledning på en av skolorna, som hävdade att lärare var eller skulle vara med.

Att eleverna hade en otydlig uppfattning om vilket som var matrådets mandat, vilka beslut rådet kunde ta, visade sig i de förslag de beskrev att de lämnat. Det var allt från att restaurangen skulle servera mer av de populära rätterna till att det skulle vara mer salt i maten, serveras mer ”barnvänlig mat” eller att man skulle bygga om matsalen. Några av förslagen låg inom skolans mandat såsom att salta maten mer, men andra, som att bygga om matsalen, var beslut som togs på en helt annan nivå. Och eleverna sade att när man kom med förslag så gick de aldrig igenom.

Elev 1:	Jag vet att vi fick önska maträtt någon gång, annars vet jag inte så mycket.
Elev 2:	Det hände inte så mycket.
Elev 1:	Nej verkligen inte.
Intervjuare:	Ni fick inte det ni önskade heller då, eller?
Elev 2:	Nej.
	(Elever åk 7, P)

Många av eleverna uppfattade att matrådet framför allt användes av måltidspersonalen och rektor, i de fall denna var med på mötena, för att informera eleverna om förändringar i skolresturangen och i vad som serverades, till exempel om det skulle införas restriktioner på hur mycket eleverna fick ta av populära rätter, såsom panerad fisk, eller om man skulle starta med att mäta matsvinn. Från elevernas sida sågs råden främst som en plats för att framföra klagomål på maten och ge önskemål om maträtter.

Lärare om syfte med och erfarenheter av matråd

Lärarna beskrev ofta i sina intervjusvar att de uppfattade att syftet med matråden var att ge eleverna möjlighet att lämna in önskemål på maten. De uttryckte att det var viktigt att eleverna fick vara med och tycka till om maten och att de visste vart de skulle vända sig om de tyckte något var dåligt eller om de ville förändra något. En lärare (T) nämnde att måltiden skulle vara en del av elevernas skoldag och kunde likställas med att vara klassrummet. Det var därför viktigt att de kunde ha synpunkter på den, ansåg läraren. Något som också lyftes under intervjuerna var att måltidspersonalen kunde informera om nya saker på matråden eller påminna till exempel om att man skulle torka borden.

Flera lärare lyfte att mat var något som engagerade eleverna, det var frågor som det ofta pratades om i klasserna. Eleverna ville gärna komma med förslag och hade synpunkter. En lärare (T) betonade att det var bra att ”prata mat” i undervisningssituationer och inte spara alla frågor till matrådet för i dessa var inte alla elever involverade. Flera av de intervjuade lärarna beskrev dock att de uppfattade att det sällan hände något med elevernas förslag och någon sade också att eleverna märkte att det inte spelade någon roll vad de sade.

> Vi har haft matråd men då har det mest varit att eleverna kommer med förslag och sen händer det ingenting, matrådet finns för att det ska finnas men sen händer det ingenting kring det tyvärr och de har varit så himla glada att vi får berätta vad vi vill och sen har de märkt att det spelar ingen roll. (Lärare, T)

Några av lärarna sade att de upplevde att eleverna ofta hade önskemål på maträtter men att de hade dålig förståelse för hur det gick till i ett skolkök, så de visste inte vad som var rimligt att önska sig.

Några av lärarna uttryckte en vilja av att arbeta vidare med maträden så att man inte fastnade i att prata om huruvida borden var smutsiga eller att man ville ha taco. De sade att för att det skulle fungera så behövde eleverna få möjlighet att sätta sig in i frågorna innan och få förståelse för vad man kan påverka och inte.

En av lärarna (F) uttryckte att arbetet med matråd var svårt: ”Dels för att jag inte är med i det. Och dels så har man inga riktiga förkunskaper. Alltså, jag skulle vilja ha lite mera om vad det ska handla om”.

På en av skolorna (K) uttryckte lärarna att det skulle behövas engagemang och ledning från lärare för att det skulle bli konstruktiva möten. En lärare (F) ansåg att de vuxna skulle hålla i matrådet och styra det, eftersom eleverna inte riktigt kunde veta vad det skulle gå ut på. En annan (P) tyckte att det vore bra att prata lite om ”miljö och sådant” samtidigt, men nämnde inte var ett sådant samtal skulle föras, om det var i klassrummet eller på maträden. Man uttryckte att det behövdes en struktur och kontinuitet för mötena och för uppföljningen av dem: ”det är någonting i *att komma-ihåg-processen* som behöver göras tror jag” (Lärare, K).

Måltidspersonal om matrådens roll

Måltidspersonalen på de skolor som var med i studien sade att de ofta tog initiativ till maträden och också ledde dessa om inte skolledningen var närvarande. De uttryckte i sina svar att de upplevde att matrådet var lågt prioriterat av skolledningen, att det var svårt att hitta tider att träffas och att många av elevrepresentanterna uteblev.

På två av skolorna (P, T) sade måltidspersonalen att de tagit upp frågor kring mat och hälsa och att eleverna hade fått se hur det gick till att laga maten. Man hade också introducerat speciella temaveckor där eleverna hade fått påverka eller helt välja maten. Kökschefen (P) uttryckte det som ett sätt att få eleverna mer delaktiga, att det var ”en demokratisk process”. Något som hen uttryckte att man kunde lära sig då var att all mat inte

passar alla. Att vi har olika smak och att man inte bara kunde servera ”makaroner och köttbullar”.

På en av skolorna (P) berättade kökschefen att man hade haft matråd förr men att man under senare tid tagit upp sådana frågor i elevrådet och till dessa möten var måltidspersonalen inte kallad. Måltidspersonalen ansåg, liksom lärarna, att det saknades en struktur för hur kallelser skulle gå ut och hur frågor som behandlats på mötena skulle återkopplas till klasserna. Att måltids- och utbildningsverksamheten i kommunerna var organiserad under olika förvaltningar, vilket innebar att man inte hade gemensamma arbetsplatsmöten och få andra mötesplatser, minskade möjligheterna att få en kontinuitet och struktur i arbetet med matråden enligt måltidspersonalen på en skola (T).

Matråden i undervisningen

Lärarnas svar på frågor kring syftet med matråd på de skolor vi studerade pekar på att de hade fokus på resultatet av matråden, att eleverna skulle få påverka maten på skolan snarare än att de skulle lära sig något av arbetet med matråden. Matråden beskrevs inte som en del av lärandet i något av de ämnen lärarna undervisade i och de kopplades inte heller i någon av lärarnas svar till läroplanens övergripande mål kring demokrati, ansvar och elevinflytande.

Att lärarna själva inte kände sig delaktiga i matrådens verksamhet och att de uppfattade att det inte ingick i deras uppdrag som pedagoger var tydligt i intervjuerna. Följande dialog ger uttryck för detta:

> Lärare 1: Eftersom jag är ny här, finns det något matråd?
>
> Lärare 2: Ja, det gör det. Det har funnits tidigare iallafall. Men jag vet inte hur aktiva de har varit eller hur …
>
> Lärare 3: Ja det tror jag.
>
> Lärare 4: För jag tänker just att dom kan ju då föra vidare sina önskemål, från klasserna. (Fyra lärare, P)

Ingen av de lärare vi intervjuade hade själva varit med i matråden, men på en av skolorna (K) sade lärare och rektor att det skulle vara pedagogisk personal med, exempelvis hem- och konsumentkunskapsläraren. Flera

lärare lyfte att orsaken till att de inte var med var att matråden låg på tider då lärarna hade egen undervisning: ”Vi är så få nu. Det finns inga kvar här, nästan. Så det finns ju liksom ingen att undvara som kan vara med. Om jag skulle vara med, då är ju min klass utan lärare (Lärare, F)”.

Matråden, en del av skolans ”minisamhälle”

Dewey betonar att skolan är ett samhälle i miniatyr, en plats där det är möjligt att utgå ifrån den lärandes livsvärld och där samhälleliga företeelser kan förenklas för att för ge möjlighet att öva förmågor som är viktiga för att bli en samhällsmedborgare. Han beskriver att det är en plats där elever kan lära sig demokrati genom att praktisera demokrati och att de demokratiska erfarenheterna i skolan ska lägga grunden till senare mer omfattande och fördjupande erfarenheter. I läroplanen står också att alla som arbetar i skolan ska ”främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön” (Skolverket, 2022, s. 15). I detta lärande är själva processen, övningen, central och resultatet, det man åstadkommer, mindre viktigt (Andersson, 2019).

Måltidsverksamheten på en skola, med måltiden som det samhälleliga rummet och matrådet som det ”politiska” organet, kan ses som ett förenklat exempel på samhället i miniatyr. Beroende på hur verksamheten organiseras och hur situationen ser ut på skolorna får eleverna erfarenheter av olika kvalitet genom att på olika sätt delta som matgäster och/eller som klassrepresentanter i ett matråd. Dessa erfarenheter tycks, i vår studie, främst vara vad Dewey beskriver som ”non-” eller ”miseducative experiences” (Dewey, 2004). Det vill säga erfarenheter som kan leda till ointresse och likgiltighet. Han skiljer dessa från ”educative experiences” som leder till att den lärande uppnår de lärandemål som avses. Det är lärande som inspirerar, lägger grunden för och lockar till ökat lärande. ”Non-” eller ”miseducative experiences” är lärande där den lärande istället förlorar intresset, memorerar och lär sig utantill utan att förstå eller kunna relatera till innehållet eller sätta det i något för den lärande relevant sammanhang. Det kan också vara så att den lärande missförstår eller lär sig ett oetiskt beteende som lämnar denne med inkorrekt information,

med attityder och ointresse som motverkar rikare erfarenheter och fortsatt lärande (Dewey, 2004, s. 172). De svar som eleverna gav tyder på att de hade en oklar uppfattning om matrådens roll, att de uppfattade det som att deras förslag aldrig ledde till någon förändring och att matråd var slöseri med tid eftersom det ändå var skolledningen och måltidspersonalen som bestämde. Analysen av vår empiri indikerar att eleverna utvecklade negativa attityder och ointresse för matråden, grundat till exempel på missförstånd om rådens mandat. De hade ofta inkorrekt eller otillräcklig information och svårighet att relatera arbetet i matråden till något meningsfullt, eftersom beslut sällan ledde till förändringar synliga i deras vardag. Något som också bekräftas av Andersson et al. (2019) samt Maitles och Deuchar (2006), som i sina studier funnit att dåligt fungerande elevråd där eleverna egentligen inte hade någon makt kunde leda till misstro, likgiltighet och ointresse hos eleverna.

Otydliga eller en fullständig avsaknad av strukturer för att föra fram frågor och synpunkter, för hur information om matrådets diskussioner och beslut sprids samt hur frågorna följs upp ökar riskerna för att eleverna snarare får det som Dewey (2004) beskriver som ”non-” eller ”mis-educative experiences” av demokratiska arbetsformer utifrån skolornas matråd. Erfarenheter som kan leda till ointresse och minskade förutsättningar för fördjupat lärande kring demokrati och medborgarkunskap i framtiden. Oavsett om skolornas syfte med matråden *var* att lära elever demokrati så kan dåligt fungerande matråd leda till att eleverna lär sig att demokrati är trist, slöseri med tid eller inte viktigt.

Otydliga maktstrukturer och mandat

Elever i vår studie uttryckte en form av maktlöshet, att deras förslag inte blev tagna på allvar och de vuxna till slut ändå bestämde. Att tydliggöra maktrelationer mellan elever och skolans personal är viktigt (Maitles & Deuchar, 2006). Brumark (2010) lyfter att om olika former av elevråd ska kunna vara en del i en verklig demokratisk fostran krävs att skolan tar sina elever på allvar och ser dem som aktiva subjekt. Brumark menar att elever både måste ha möjlighet att göra sig hörda och uppmuntras till att vilja göra det. Dessutom behöver de få kunskap om och utveckla

resurser för att kunna delta på ett kompetent sätt. Då behöver eleverna få tydliga anvisningar kring ramar och regler och möjlighet att problematisera kring dessa. Lärare behöver också få möjlighet att stärka sin reflexiva kompetens för att öka medvetenheten om begränsningar för elevernas delaktighet i skolans verksamhet och för att kunna göra detta till en del av lärandet (Budde & Weuster, 2017). Till exempel kan maktstrukturer inom skolan, som till exempel manifesterar sig i matrådens form och innehåll, genom genomtänkt gemensam reflektion leda till bildande erfarenheter.

Heldal Stray och Sætra (2018) betonar vikten av att alla elever blir inkluderade. I läroplanen står också att alla eleverna ska få ett reellt inflytande (Skolverket, 2022). Heldal Stray och Sætra (2018) lyfter som speciellt viktigt att arbetet leder till att ”myndiggöra” svagare elever och att skolorna arbetar medvetet med formerna för inflytandet. Såväl när det gäller direkta former av demokrati i undervisningen som representativa, i olika former av råd, behöver lärare ökad kompetens för att problematisera och fånga upp elevers erfarenheter så att arbetet ger det lärande kring demokratiska arbetsformer som anges i det lagstiftade uppdraget (Skolinspektionen, 2010).

Resultaten från intervjuerna i de skolor som ingick i vår studie kan tolkas som att ett sådant medvetet arbete i stort sett saknades. Det tycktes godtyckligt vem som blev klassens representant, med risken att det blev de som redan hade stora erfarenhet av att göra sina röster hörda och att svagare elever inte fick möjlighet till sådana erfarenheter. Eleverna upplevde också att de vuxna var de som egentligen bestämde i matråden. Dessa resultat överensstämmer med Thornbergs och Elvstrands (2012) slutsatser att risken är stor att man inte lyckas så väl när det finns en oreflekterad maktstruktur där elever är underordnade.

Demokratiuppdraget och matråden

Läroplanen fastslår att skolorna ska ha en demokratisk prägel och att det är skolledningarnas ansvar att se till att det är så (Skolverket, 2022). Skolan har ”ett explicit uppdrag att utveckla ett demokratiskt medvetande hos sina elever och därmed uppfostra dem till demokratiska medborgare” (Brumark, 2010). Den ska ge eleverna möjlighet att erhålla

medborgarkompetenser, det vill säga kompetenser som krävs för att på ett kompetent sätt kunna delta i samhället (Jonasson Ring, 2015). Varningsklockor om en demokratins kris inom EU och andra demokratier och forskningsstudier som lyfter ett demokratiskt underskott, i betydelsen ett ointresse för traditionella former av demokrati, bland ungdomar gör detta uppdrag allt viktigare (Bessant et al., 2016).

Heldal Strey och Sætra (2018) betonar att skolans demokratiuppdrag behöver ha utgångspunkt i ett barn- och ungdomsperspektiv. De lyfter också att skolan bör vara en demokratisk lärandearena som förutom att förmedla teoretisk kunskap om demokrati också behöver ge eleverna möjlighet att tillgodogöra sig demokratiska värderingar och ståndpunkter samt handlingskompetens genom deltagande i praktiska demokratiska processer.

Skolorna behöver också tänka igenom och synliggöra graden av inflytande och deltagande som man ser som relevant i förhållande till det lärande man avser att uppnå och naturligtvis beroende på elevernas ålder (Sinclair, 2004). När det gäller det deltagande eleverna erbjudits genom matråden på skolorna i vår studie låg det snarare på de lägre nivåerna av Harts (1992) ”Ladder of childrens participation” än på de högre. Uttalanden från eleverna och även lärare och måltidspersonal gav indikationer på att formerna för elevernas medverkan var godtyckliga och ogenomtänkta. Eleverna hade dålig kunskap om sina möjligheter att påverka, valen till klassrådsrepresentanter var godtyckliga och de fick sällan svar på sina synpunkter eller såg sina förslag ha beaktats på något sätt. Det är svårt att se detta som att skolorna skapar förutsättningar för en verklig demokratiutbildning, en utbildning som ger ett kritiskt och fördjupat lärande kring demokratiskt medborgarskap med syfte att erhålla handlingskompetens för att kunna medskapa sin värld och framtid (Biesta & Lawy, 2006; UNESCO, 2019).

Med hänsyn taget till olika skolors sammanhang och förutsättningar, och att skolorna ska se till att varje elev successivt ges möjlighet att utöva ett allt större inflytande (Skolverket, 2022, s. 15), finns olika steg på Harts (1992) delaktighetsstege som skulle kunna vara intressanta att använda som utgångspunkt för att utveckla en skolas matråd. I skolor med yngre barn kan till exempel *anvisade men informerade* eller *konsulterade och*

informerade delaktighetsmodeller vara användbara. I sådana modeller har eleverna kunskap om intentionerna och en meningsfull roll på så sätt att deras åsikter, synpunkter och förslag tas på allvar och verkligen leder till förändringar. Kanske kan också modellen – *vuxeninitierad, med barn delat beslutsfattande,* där matråden är initierade av skolans personal men där man sedan i största möjliga grad jämlikt delar ledning och beslutsfattande, vara möjlig. I högre stadier med äldre elever kan till och med de högsta trappstegen vara användbara utgångspunkter. Här skulle former av delaktighet som innebär att eleverna initierar och driver matrådet och tar ansvar för dess innehåll och form, och att de rådfrågar eller bjuder in skolans personal när det behövs, kunna prövas.

Sammanfattande slutsatser och vägen framåt

Vår studie visade att de flesta elever ville att skolorna skulle ha matråd, men få av dem hade några positiva erfarenheter av dessa eller någon känsla av möjligheter att påverka. Lärarna tog inte någon aktiv del i arbetet. De beskrev att de inte hade praktisk möjlighet att delta på grund av att mötena krockade med deras lektioner. Möten förbereddes eller följdes sällan upp under lektionstid. Beslut verkställdes ofta inte och diskussioner följdes inte heller upp. Forskning lyfter (se t.ex. Andersson et al., 2019, samt Maitles & Deuchar, 2006) att det eleverna riskerar att lära sig av dåligt fungerande forum för elevinflytande, där syfte och mandat är otydligt definierade, kontinuiteten är dålig och där man inte följer upp och verkställer beslut, är att demokratiska arbetsformer är meningslösa och oanvändbara. Frågan är om matråd med arbetssätt som på de skolor som ingår i denna studie förbereder ”eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle” (Skolverket, 2022, s. 15).

Matråd på skolorna har, om de formas med en medveten idé om elevers delaktighet, en unik möjlighet att vara en praktisk ansats till medborgarutbildning. De utnyttjar det som verkligen händer i ungas liv som utgångspunkt och kan därför använda elevers intressen och engagemang som drivkraft. Det kan vara ett sätt att gå från undervisning ”om” demokrati till att lära genom att ”göra” demokrati (Biesta & Lawy, 2006).

Analysen av studiens empiri samt en genomgång av relevant forskning identifierarar några grundläggande förutsättningar för att matråden skulle kunna få en viktig och central roll i lärande för demokrati och medborgarskap som läroplanen (Skolverket, 2022) föreskriver:

- Att matråden ses som en integrerad del av utbildningen och deras demokratiutbildande syfte formuleras och uppfattas av all personal (Dewey, 1999).
- Ett medvetet arbete som utvecklar rådets former och relationer för att möjliggöra en för eleverna meningsfull delaktighet (Sinclair, 2004).
- Ett inkluderande arbetssätt där alla elevers röster får höras och tas på allvar, och där tilliten stärks mellan eleverna och de vuxna (Quinn & Owen, 2016).
- Att maktstrukturer lyfts och blir en del av lärandet (Budde & Weuster, 2017).
- En kritisk reflektion för att följa upp och försöka förstå vad eleverna lär sig av händelser i och kring måltiden och matrådet för att möjliggöra fördjupande färdigheter i demokratiskt deltagande och ansvarsfull handling (Biesta & Lawy, 2006).

Kanske skulle arbetet underlättas om matråden benämns måltidsråd, eftersom det signalerar att det handlar om hela måltiden, såväl maten som situationen i matsalen, eller till och med måltidsforum om det ska vara en plats där man diskuterar, utvecklar och tar gemensamma beslut. Måltidsforumet skulle kunna vara ett ”läranderum” där erfarenheter av demokratiska arbetsformer blir till verkligt lärande, som ökar elevers kunskap, intresse och engagemang för att delta i det politiska samhällslivet.

Referenser

Andersson, E. (2019). The school as a public space for democratic experiences: Formal student participation and its political characteristics. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1–6. https://doi.org/10.1177/1746197918776657

Bessant, J., Farthing, R. & Watts, R. (2016). Co-designing a civics curricullum: Young people, democratic deficit and political renewal in the EU. *Journal of Curriculum Studies*, *48*(2), 271–289. https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1018329

Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, *36*(1), 63–79. https://doi.org/10.1080/03057640500490981

Brumark, Å. (2010). Den formella skoldemokratins roll för medborgarfostran och elevinflytande. *Utbildning & Demokrati*, *19*(2), 77–96.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e uppl.). Liber.

Budde, J. & Weuster, N. (2017). Class council between democracy learning and character education. *Journal of Social Science Education*, *16*(3), 52–61. https://doi.org/10.2390/jsse-v16-i3-1593

Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Daidalos.

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Hartman, Ulf P. Lundgren & Ros Mari Hartman*. Natur och Kultur.

Hart, R. A. (1992). Children's participation. From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays No. 4*. https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html

Heldal Stray, J. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & demokrati*, *27*(1), 99–113. https://doi.org/10.48059/uod.v27i1.1094

Jonasson Ring, E. (2015). *Samhällskunskap i ett föränderligt samhälle. Medborgarkompetenser och didaktiska utmaningar*. Karlstad University Studies 2015:25, Karlstad universitet. https://www.kau.se/kup/samhallskunskap-i-ett-foranderligt-samhalle

Lennernäs, M. (2011). *Lunch och lärande – skollunchens betydelse för elevernas prestation och situation i klassrummet. Inventering av kunskapslärandet, teorier och begrepp* (Rapport 1-2011). Livsmedelsverket. https://www.livsmedelsverket.se/globalassets/publikationsdatabas/rapporter/2011/2011_livsmedelsverket_1_lunch_och_larande.pdf

Livsmedelsverket. (2019). *Bra måltider i skolan: Råd för förskoleklass, grundskola, gymnasieskola och fritidshem*. https://www.livsmedelsverket.se/globalassets/publikationsdatabas/broschyrer-foldrar/bra-maltider-i-skolan.pdf

Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, *7*, 38–61. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001

Maitles, H. & Deuchar, R. (2006). 'We don't learn democracy, we live it!' *Education, Citizenship and Social Justice*, *1*(3), 249–266. https://doi.org/10.1177/1746197906068123

Proposition. (2009/10:165). *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet.* https://data.riksdagen.se/fil/260C002E-E714-4F41-9619-8D1F5A9A8D13, (2009/10:165).

Quinn, S. & Owen, S. (2016). Digging deeper: Understanding the power of ”students voice”. *Australian Council for Educational Research*, *60*(1), 60–72. https://doi.org/10.1177/0004944115626402

SFS. (2010:800). *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, *18*, 106–118. https://doi.org/10.1002/CHI.817

Skolinspektionen. (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund.* Kvalitetsgranskning (Skolinspektionens Rapport 2012:9). Diarienummer 400-2011:6547. https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2012/skolornas-arbete-med-demokrati-och-vardegrund/

Skolverket. (2002). *Hållbar utveckling i skolan. Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Liber Distribution.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet. Lgr22.* Förordning (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen *och fritidshemmet*. https://www.skolverket.se/getFile?file=9718

Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, *53*, 44–54. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010

UNESCO. (2019). *What is education for sustainable development?* https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd

Del 3
Norge

KAPITEL 3.1

Rammefaktorenes påvirkning for gjennomføring av skolelunsj i norske skoler

Eli Kristin Aadland
Høgskulen på Vestlandet, Norge

Tormod Bjørkkjær
Universitetet i Agder, Norge

Abstract: Over the course of 1st to 10th grade, every school student will consume nearly 2,000 lunches, and how schools plan this meal can be of great importance to the students. This chapter addresses various factors related to planning and providing the daily lunch meal in Norwegian school with the research question: Which promotive and inhibitive framework factors influence the implementation of school lunch in Norwegian primary and lower secondary school? Physical factors such as kitchen equipment, kitchens and dining rooms are important for the success of food and meals in school, depending on the type of school meal provision plan. Resource factors, such as staffing, and organizational factors are also important, as well as pedagogical and student factors. This chapter discusses promotive and inhibitive framework factors for the implementation of school lunches at Norwegian primary and lower secondary schools, primarily via the national professional guidelines for food and meals in schools. Today's practice is also reviewed, and knowledge gaps as well as opportunities for new thinking and practical examples from the Norwegian context are presented.

Keywords: school lunch, framework factors, collaboration, resource persons, finances, organization

Sitering: Aadland, E. K. & Bjørkkjær, T. (2023). Rammefaktorenes påvirkning for gjennomføring av skolelunsj i norske skoler. I D. Ruge, F. N. Vik, J. Björklund & S. Fröden (Red.), *Læring gennem mad og måltider i grundskolen: Teori og praksis fra Danmark, Sverige og Norge* (Kap. 3.1, s. 193–214). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.182.ch3.1

Introduksjon

Skolelunsjer i Norge har tradisjonelt hovedsakelig bestått av medbrakt matpakke (Døving, 1999). De senere årene har vi fått et mer variert matmiljø i norske barne- og ungdomsskoler, og skolelunsjen blir spist i et klasserom eller en kantine med varierende utvalg (Kolve et al., 2022; Staib et al., 2013; Vik, 2022). En ny nasjonal kartlegging over ungdomsskoler viser at 16 prosent av skolene har en ordning med organisert skolemat, 49 prosent tilbyr ikke skolemat men har kantine, og 35 prosent tilbyr ikke skolemat og har heller ikke kantine. Av de skolene som hadde en ordning med organisert skolemat, var det 61 prosent av skolene som tilbød ordningen gratis for elevene. Fra hele utvalget i kartleggingen var det totalt seks prosent av norske ungdomsskoler som hadde en gratis ordning (Kolve et al., 2022).

Debatter om implementering av et servert skolemåltid i Norge har stått på den politiske dagsorden i lengre tid (Dahl & Jensberg, 2011), og er senest et politisk uttalt mål i Hurdalsplattformen (Arbeiderpartiet & Senterpartiet, 2021). Implementering på skolen som arena blir omtalt som en organisatorisk endringsprosess. Gjennomføring av et skoletiltak som en skolelunsj betyr ikke nødvendigvis at tiltaket blir godt implementert (Holthe et al., 2011a). Gjennom en implementeringsprosess der skolen endrer egen praksis, vil man kunne potensielt oppnå et implementeringsresultat, eksempelvis om det skolen tilbyr elevene er i tråd med gjeldende nasjonale retningslinjer for mat og måltider i skolen (Helsedirektoratet, 2015). Intervensjonsresultat vil her være det elevene faktisk spiser, som ledd i bedre helse (Holthe et al., 2011a). Holthe et al. (2010, 2011b) har tidligere sett på hvordan barrierer og fysiske strukturer påvirker implementering av de tidligere retningslinjene for mat og måltider i fire ungdomsskoler. Randby et al. (2021) har sett på fremmere og hemmere i gjeldende nasjonale faglige retningslinjer for mat og måltider på barneskoler (1.–7. trinn), kombinerte barne- og ungdomsskoler (1.–10. trinn) og ungdomsskoler (8.–10. trinn), inkludert skolefritidsordning (SFO). Rammer som struktur og organisering ved skolene vil påvirke skolemåltidene (Kolve et al., 2022).

Vi vil i dette kapittelet ta for oss skolelunsj på norske grunnskoler (1.–10. trinn, der elever er 6–16 år). Skolelunsj kan her variere fra et kaldt

til varmt måltid, spist i klasserom eller kantine. Selv om regjeringen ønsker å «gradvis innføre et daglig sunt skolemåltid» (Arbeiderpartiet & Senterpartiet, 2021, s. 53), som kan innebære skolefrokost, har vi valgt å fokusere på skolelunsj, som er mest aktuelt etter vårt inntrykk. Hensikten med kapittelet er å se på ulike rammefaktorer som fremmer og hemmer gjennomføring av skolelunsj, dagens praksis med eksempler, kunnskapshull og hvilke muligheter som ligger i å utnytte skolelunsjens potensial i Norge. Implementering av ulike former for skolelunsj er et stort tema, og vi vil her legge vekt på planleggings- og særlig gjennomføringsfasen. Nasjonale faglige retningslinjer for mat og måltider (Helsedirektoratet, 2015) brukes som sentralt eksempel.

Rammefaktor-teori

Dahllöf begynte på 1960-tallet å beskrive forholdet mellom rammer, prosess og resultat i skolen. Dahllöf viste at læringsprosessen som skjer i skolen avhenger av rammefaktorer som timeplan, læreplan, regler for klassestørrelse og klasserom (Dahllöf, 1967). Der Dahllöf var mest opptatt av å se på materielle, sosiale og kulturelle kontekstfaktorer innad i skolen, utvidet andre modellen blant annet til å gjelde faktorer som også lå utenfor skolen. Lundgren (1972, 1979) viste gjennom det som senere ble omtalt som rammefaktorteorien at samfunnets innvirkning på utdanningssystemet kom til uttrykk gjennom et målsystem, et administrativt system og et lovsystem. Arfwedson (1984) utvider Lundgrens rammenivåer ved også å fokusere på lokale rammers betydning for skolen. I sin tenkning rundt hvilke rammefaktorer som er med på å påvirke den enkelte skole, inkluderer han forhold som omhandler nærmiljøpåvirkning og skolenes indre miljø. Litteraturen grupperer rammefaktorene på ulike måter. I det videre arbeidet støtter vi oss til Imsen (2020), som baserer sin framstilling av rammefaktorer både på Lundgren (1972, 1979) og på Arfwedson (1984). Imsen har gruppert rammefaktorene inn i fem typer av rammer: (1) pedagogiske, (2) administrative, (3) ressursmessige, (4) organisasjonsmessige og (5) rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn. Det *pedagogiske* rammesystemet omhandler skolens oppgave etter lover og forskrifter (Imsen, 2020), inkludert juridiske, økonomiske og ideologiske

forhold. De juridiske rammene påvirker skolen gjennom å vise til konkrete regler, forskrifter og retningslinjer som definerer skolens ansvar og oppgaver. Det *administrative* rammesystemet sier noe om hvordan skolen skal ledes og struktureres (Imsen, 2020). Rektor er skolens øverste leder, og er ansvarlig for det faglige og administrative arbeidet i skolen. Timeplan og tid avsatt til måltid er eksempel på strukturer i skolen. Skolens *ressursmessige* rammer er økonomi og materielle ressurser (Imsen, 2020). Bygninger, inventar og småutstyr er eksempler på fysiske ressursmessige rammer. Skolens *organisasjonsmessige* rammer angår hvilken kultur og hvilke sosiale forhold som finnes blant lærerne og skolens ledelse (Imsen, 2020). Rammer knyttet til *elevene og deres kulturbakgrunn* angår elevenes forutsetninger og motivasjon, men også hvilken støtte lokalsamfunnet og elevenes foreldre utgjør for skolen. Elevers holdninger til mat og matretter, men også elevenes foreldre, befinner seg i elevenes kulturbakgrunn (Imsen, 2020).

Disse rammefaktorene er gjeldende på tvers av skoler, nasjonalt, regionalt og lokalt. Noen rammefaktorer fremmer skolens arbeid, og andre kan virke mer hemmende, og hvordan rammene virker kan variere fra skole til skole. Ved å se på alle fem typer rammefaktorer som Imsen (2020) viser til, åpner det for en empirisk analyse av sammenhenger mellom dem. Rammefaktortenking gir dermed en teoretisk modell der begreper, og sammenhenger mellom dem, blir tydeliggjort. Ved å studere rammefaktorer kan man synliggjøre forhold som kan fremme og hemme gjennomføring av ulike tiltak, i dette tilfellet av skolelunsj. Dette er første gangen så langt vi vet at denne modellen har blitt brukt i diskusjon av gjennomføring av skolelunsj i konteksten norske skoler med en vitenskapelig tilnærming, og dette representerer en ny faglig vinkling. Holthe et al. 2013 og Helland et al. 2021 har brukt modellen knyttet til praktiske og estetiske fag og mat- og helsefaget henholdsvis.

Metode

Studiedesign er narrativ (tradisjonell) review, altså en omfattende, objektiv og kritisk litteraturstudie på fagfeltet (Jesson et al., 2011), med fokus på internasjonal og norsk forskning som er relevant for å besvare

problemstillingen: *Hvilke fremmende og hemmende rammefaktorer påvirker gjennomføring av skolelunsj på norske grunnskoler*? Det ble gjort følgende søk i PubMed (tilgjengelig litteratur fram til oktober 2022): *school lunch**, *Norway/Norwegian*, som samlet gav 60 treff, der ingen studier var systematiske oversiktsartikler. Et tilleggssøk på søkeordene *framework factor* og *school lunch* gav 26 treff, der få var relevante. Videre kombinerte vi de to sistnevnte søkeordene med *Norway*, og fikk ingen treff. Få vitenskapelige artikler om gjennomføring av skolelunsj er gjort i Norge, og overføringsverdien fra internasjonale studier vil variere, og det er særlige skolekontekst-hensyn å ta. I tillegg til forskningslitteratur (kvalitativ og kvantitativ) har vi derfor søkt etter annen litteratur som er relevant for å bygge opp under problemstillingen, som rapporter, artikler om skolefrokost/SFO-måltid i Norge, relevante nordiske studier, praksiseksempler og retningslinjer med mer på feltet. Det tas med dette en kunnskapsbasert praksis-tilnærming til problemstillingen.

Resultat og drøfting

Som vi har beskrevet ovenfor er det ulike rammefaktorer knyttet til skolelunsj. Vi vil særlig ta for oss fremmere og hemmere knyttet til Imsens (2020) rammefaktorteori (1) pedagogiske rammefaktorer som lover, forskrifter og retningslinjer, (2) administrative rammefaktorer som rektor, skoleledelsen og organisering, (3) ressursmessige rammefaktorer som økonomi og fysiske fasiliteter, (4) organisasjonsmessige rammefaktorer som ressurspersoner, samt (5) rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn som elevmedvirkning, foreldresamarbeid og nærmiljø.

Pedagogiske rammefaktorer – forankring av skolelunsj i lover, forskrifter og retningslinjer

Skolens oppgaver er forankret i lover, forskrifter og læreplaner som er styringsdokumenter skolen *må* forholde seg til. I tillegg har skolen retningslinjer og anbefalinger som er styringsdokumenter som skolen *bør* forankre sin praksis i.

Opplæringsloven er et styrende pedagogisk dokument som påpeker at elevene har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9A). I et godt læringsmiljø betraktes måltidet som en sentral sosial arena med potensial om å skape trivsel og sosiale relasjoner (Meld. St. 19 (2018–2019)). Dette gir skolen et tydelig mandat for å prioritere skolelunsj. Skolelunsj er en viktig arena for læring som må løftes på skolenivå (Heim et al., 2022; Illøkken et al., 2021). En mulighet for en framoverlent skole, vil være å se potensialet i å utvikle skolelunsjens funksjon og rolle knyttet til slik miljøbygging til det beste for elever, skolen og lokalsamfunnet. Dette kan være særs viktig i krevende ungdomsår. Videre sier opplæringsloven at elevene skal delta i både planlegging og gjennomføring av arbeidet for et godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9). Planlegging og tillaging av felles skolemåltid vil kunne bidra til elevenes engasjement, medvirkning og livsmestring, som er aktuelt knyttet til læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2020). En slik nedenfra-og-opp-tilnærming bidrar til elevenes myndiggjøring (*empowerment*).

Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler (1995, § 7 og § 11) krever at virksomheter som kantiner skal være helsemessig tilfredsstillende og at skolen gjennom måltidet skal ha egnede muligheter for bespisning. Matloven (2003) og forskriftene i næringsmiddellovgivningen viser også til at skolen må tilby trygg mat og ha utstyr til tilberedning og lagring av mat, muligheter for håndvask, hygiene og renholdsrutiner, samt ivaretagelse av personlig hygiene under håndtering av mat (Næringsmiddelhygieneforskriften, 2008). Alle skoler som ønsker å starte produksjon av mat eller matservering må på forhånd melde fra om dette til Mattilsynet. Om en ikke har kjennskap til hvordan en sikrer helsemessig trygg mat, har Mattilsynet en informativ nettside (www.mattilsynet.no) og bistår gjerne med veiledning. Trygg mat og hygiene er sentrale prinsipper som kan sikre at måltider når mål om god ernæring, bærekraft og et godt sosialt miljø (Helsedirektoratet, 2015). Selv i en skole der det ikke er kantine, vil håndvask, hygiene og renhold i et klasserom eller lignende være et godt utgangspunkt for ovennevnte.

Et annet sentralt styrende *må*-dokument er gjeldende nasjonale læreplaner for grunnopplæring, som har en overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) og fagspesifikke læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2020). Overordnet del utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen, og sier noe om blant annet prinsipper for skolens praksis. «Måltid» er ikke nevnt i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017), som tilsier at dette ikke er gitt en sentral og tydelig forankring i grunnskolen. Dette utgjør et paradoks i og med regjeringens nye satsing på skolemåltid (Arbeiderpartiet & Senterpartiet, 2021). Måltid er allikevel et innsatsområde å satse på for skoler gitt at hver elev vil spise rundt 2000 skolelunsjer i hele grunnskolen (1.–10. trinn). Prinsipper for skolens praksis framhever nettopp at skolen må bygge et godt læringsmiljø, og at god kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan være gjennom prioritering av mat for læring, i et helse- og folkehelseperspektiv (Cohen et al., 2021), der dialog med hjemmet om mat og måltider kan være en viktig del.

Overordnet del har tre tverrfaglige tema som berører samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid. Temaene *folkehelse og livsmestring*, *demokrati og medborgerskap* samt *bærekraftig utvikling* inngår i fag bare der de er en sentral del av det faglige innholdet (Kunnskapsdepartementet, 2017), selv om det også er rom for å tolke dette i et videre perspektiv, gitt rammebetingelser. Gjennom de tverrfaglige temaene har skoleledelsen en mulighet til å sette fokus på skolelunsj i en helskole-tilnærming (*whole school*) gjennom alle de tre temaene. I tiden fremover vil det også være viktig å involvere bærekraftsperspektiver i skolelunsjen (FN-sambandet, 2022; Kolve et al., 2022), og skolen kan strategisk markere seg som et miljøfyrtårn (https://www.miljofyrtarn.no/).

En helskole-tilnærming trekkes ofte fram som strategisk ved integrering av fokusområder i skolen, slik skolelunsj kan være i dette tilfellet. Konseptet helsefremmende skoler er en helskole-tilnærming (Rooney et al., 2015). Ved helskole-tilnærming utvikles tiltak på skolen gjennom bred involvering av alle aktører, og der tiltak implementeres i skolens systemer og daglige drift. En slik tilnærming er mer omfattende enn å

gjennomføre ett eller flere helsefremmende tiltak i en skole. Å være en helsefremmende skole handler om å jobbe med å skape et trygt og sunt læringsmiljø med gode lærer–elev-relasjoner. Fokuset ligger på helse og trivsel, både gjennom formelle og uformelle læreplaner (Schools for Health, 2022). Fagspesifikk læreplan i skolefaget mat og helse har kjerneelement og kompetansemål som er forenelig med å bruke tillaging av skolelunsj (varm eller kaldt måltid) som del av opplæringen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2020). Nyere forskning fra blant annet Danmark viser hvordan pedagogisk personell forsøker å reformere skolematsystemet gjennom hverdagsaktivitet i en helskole-tilnærming (Jones et al., 2022). Oostindjer et al. (2017) trekker også fram mulighetene rundt skolemåltider som en integrerende læringsplattform. En slik overordnet, helhetlig tilnærming til skolemåltider krever at rektor, avdelingsledere, lærere og andre ansatte-grupper, som kantinepersonell (gitt kjøkkenfasiliteter), drar i samme retning. Her er forankring i skolens styringsdokumenter og ulike organer og råd viktig, for samarbeid og bred forankring innad og utad (Bonsmann, 2014; Helsedirektoratet, 2015).

Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen (Helsedirektoratet, 2015) er en viktig *bør*-føring for skolens gjennomføring av skolelunsj, som i praksis med fordel kan prioriteres sterkere som noe skolen *må* strekke seg mot. Per i dag er det ikke en tydelig forankring av måltidet i alle pedagogiske føringer knyttet til skolen, som eksempelvis opplæringsloven, tidligere nevnte overordnet del i læreplanen eller eksempelvis nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene. Dette gjør at skolemåltidet er svakere forankret i pedagogiske rammefaktorer enn i andre av Imsens rammefaktorer. Retningslinjene gir derimot anbefalinger for å sikre spisetid, tilsyn, tilrettelegging fysisk og sosialt, mattrygghet og den ernæringsmessige kvaliteten på drikke og maten som tilbys, samt miljø- og bærekraftshensyn.

De nasjonale kostrådene skal ligge til grunn for måltidene servert i skolen, for å utnytte måltidenes helsefremmende potensial. Potensialet i å skape sunnere matomgivelser i offentlig sektor er stort. For å trappe opp innsatsen for å gjøre sunne valg enkle i offentlig sektor, er et av tiltakene i prosjektet Healthy Food Environment Policy Index (Food-EPI) å pålegge kommuner krav om etterlevelse av offentlige retningslinjer for

mat og måltider i skoler. Her kan helsemyndighetene bruke sin myndighet til å sette klare krav til hva som forventes av skolen som institusjon når det gjelder å følge offisielle kostråd og legge til rette for sunne valg. Kravet må innebære at kommuner fastsetter en implementeringsplan for bruk og etterlevelse av retningslinjene og innføre bedre overvåking av etterlevelsen (Torheim et al., 2020). Slik tilsynsordning er ikke på plass i dag, og kan sees på som en hemmende rammefaktor.

Siste kartlegging som er gjort på kjennskap til forskrift om miljørettet helsevern i barnehage og skole og retningslinjer for mat og måltider i skolen, viste at det var i underkant av 50 prosent av kantineledere og kun 49 prosent av skolelederne på ungdomsskolen som oppga at de hadde kjennskap til retningslinjene (Staib et al., 2013). Om lag 70 prosent av skolelederne oppgir å ha kjennskap til paragraf om måltider i forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler (Staib et al., 2013). At langt flere skoleledere har kjennskap til forskriften om miljørettet helsevern enn de nasjonale faglige retningslinjene for mat og måltider kan være at forskriften er et forpliktende *må*-styringsdokument, mens retningslinjene er et anbefalt *bør*-dokument. Forskrift om miljørettet helsevern er også et videre dokument som omhandler hele miljøet i skolen som fremmer helse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold i tillegg til måltidet. Vår personlige praksiserfaring fra lærerutdanningen er at grunnskolelærerstudenter kjenner lite til disse dokumentene. Det er kanskje ikke overraskende, men innebærer at skoleledere kan ha en jobb å gjøre med forankring inn mot lærere og potensielt andre yrkesgrupper i skolen for å fremme bevissthet.

En norsk studie (Randby et al., 2021) undersøkte fremmende og hemmende faktorer knyttet til implementering av retningslinjene for mat og måltid i skolen (Helsedirektoratet, 2015). Informanter var rektorer, SFO-ledere, lærere og elever på barne- og ungdomsskolenivå. Flest fremmere og hemmere ble funnet på skolenivå (ledelse). Viktige fremmere for implementering av retningslinjene var koordinering av innsats på kommunenivå, helskole-diskusjon om måltidspraksis, involvering av utdanningsmyndigheter og at lærere fasiliterer for sosiale måltid. Mangel på økonomiske ressurser, manglende lærer-autonomi og svak forankring i ledelsen trekkes fram som utfordringer. Hemmere dominerte over

fremmere, og var svak administrativ ledelse, manglende skolekultur knyttet til måltidspraksis, støy som påvirket sosiale måltid negativt, svakt mandat for å prioritere arbeid med skolemåltid og manglende ressurser (Randby et al., 2021). Dette er viktige faktorer for skoleledelsen å ta opp. Fra norsk skole vet vi for eksempel at rektorer i stor grad overlater lærerne til seg selv når det gjelder gjennomføring av skolelunsj. Oppsiktsvekkende nok legger ikke mat- og helselærere vekt på måltidet og det sosiale ved skolelunsjen like mye som i mat- og helsetimen (Veka et al. 2021). Dette er et eksempel på svak forankring av adekvat gjennomføring av skolelunsj i grunnskolen i tråd med retningslinjer og forskrifter.

Administrative rammefaktorer – rektor, skoleledelsen og organisering av skolelunsj

Arbeidet med rammebetingelser er en ledelsesoppgave, og rektor har det overordnede juridiske ansvaret. Skoleleders hverdag kjennetegnes blant annet av dilemmaer, som for eksempel spenningsfeltet mellom forvaltningsvirksomhet og den pedagogiske virksomheten. Skillet mellom disse er ikke alltid tydelig, og noen ganger stilles det motstridende krav. Innføring av skolelunsj, eller endring av organisering av skolelunsj, kan utfordre skolens etablerte organisasjonskultur. Rektor og skoleledelsen har stor betydning for om organisasjonen lykkes i en endring (Kolve et al., 2022). Som ansatt i grunnskolen er man del av et profesjonsfaglig fellesskap. Det innebærer at ledere, lærere og andre ansatte sammen skal reflektere over skolens felles verdier (Kunnskapsdepartementet, 2017), og at de ansatte vurderer og utvikler egen praksis. Sammen med skoleeier skal skoleleder og lærere utvikle skolen, og skoleleder har et særlig ansvar. Et sentralt virkemiddel er ansvarsfordeling knyttet til skolelunsj-gjennomføring. Ildsjeler er vel og bra, men tydelige strukturer og ansvarsområder kan gi tydeligere prioritering. Å ha et felles konkret mål for skolen, som for eksempel skolelunsj som arena for helsefremming, bærekraftig utvikling og et bedre sosialt miljø, kan gjøre det enklere for rektor og de ansatte å prioritere og arbeide mot i en hektisk arbeidshverdag (Midthassel, 2015). Dette er et eksempel på konkretisering av de tre tverrfaglige temaene i læreplanverket, som kan knytte elever, lærere

og skolens administrasjon tettere sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I tillegg til utvikling av felles verdier og formål for skoleorganisasjonen, har rektor sammen med skoleledelsen ansvar for struktur og fastsettelse av timeplan, inkludert tid til skolelunsj og om dette defineres som pedagogisk tid eller fritid. Dette er særlig aktuelt på ungdomsskolen. Det som derimot ofte kan være styrende er skoleeiers bestemmelser i ulike kommuner om hvor lang skoledagen skal være, og noen steder er det også kollektiv transport som skolebuss som i praksis styrer dagene. Retningslinjene for mat og måltider i skolen anbefaler at det tilrettelegges for måltider med maksimalt 3–4 timers mellomrom, som også er med på å styre strukturen og organiseringen av skoledagen. Videre anbefaler retningslinjene at det settes av minimum 20 minutter til å spise. I tillegg kommer tid til håndvask og til å finne fram og rydde (Helsedirektoratet, 2015). Siste undersøkelse som ble gjennomført på skolemåltidet, viste at det var 63 prosent av ungdomstrinnet som tilbød elevene minst 20 minutter til lunsjpause, noe som er urovekkende og kan være en hemmer i gjennomføring av skolelunsj. Skoleledere opplevde selv at det var utfordrende å sikre tid til skolemåltidet (Staib et al., 2013). Elevene i studien til Fossgard et al. (2019) var opptatt av at mangel på tid kunne ødelegge et godt måltid. Berggren et al. (2020) fant lignende svar for skolelunsjen i Sverige, hvor for liten tid til skolelunsjen hindret elevenes sosiale interaksjon.

Retningslinjene for mat og måltider anbefaler at elevene bør få tilsyn av en voksen i matpausen (Helsedirektoratet, 2015). Under halvparten av ungdomsskolene oppgir å ha fullt tilsyn under måltidet av voksne (Staib et al., 2013). Gitt rammer, vil tilsyn potensielt kunne bidra til at lærere blir bedre kjent med elevene, som igjen kan gi gevinster i fagene.

Ressursmessige rammefaktorer – økonomi knyttet til skolelunsj

En rammefaktor for å realisere gratis skolemåltid er økonomi i bred forstand, når det gjelder utstyr, personell og mat/drikke-tilbud, avhengig av type skolelunsj det legges opp til. Det er behov for tilstrekkelige økonomiske midler for å sikre riktig utstyr, men også ernæringsmessig god

kvalitet på mat og drikke i skolens kantine (Staib et al., 2013). Haugset og Nossum (2012) konkluderte også med at skolens økonomi, fysiske fasiliteter og bemanning hadde stor betydning for om skolen tilbød skolelunsj. Skoleledere anså ressurser til organisering, tilberedning og rydding etter måltidet som en forutsetning for at skolemåltid skal fungere (Staib et al., 2013). Dette konkluderer også en nasjonal undersøkelse der rektorene rapporterte om behov for å få tildelt øremerkede midler til å dekke et skolemåltid uten at det gikk på bekostning av andre tiltak og behov i skolen. Rektorene oppga også behovet for å ansette en kokk og/eller andre ressurspersoner til å gjøre innkjøp, tilberede og rydde (Kolve et al., 2022).

Strukturelle tiltak som retter seg mot alle, slik et gratis skolemåltid vil gjøre, kan forhindre ekskludering av barn fra lavere sosioøkonomiske grupper og slik redusere sosiale ulikheter (Arntzen et al., 2018; Bere & Stea, 2017; Vik et al., 2019; se også kapittel 3.3 i denne antologien). Likhet i et felles måltid (kald smørelunsj) oppleves som bra i *Skolematprosjektet i Agder* (Illøkken et al., 2021). Gjennom intervju med barnefamilier med innvandrerbakgrunn i Norge fant Skuland (2019) at flere av familiene opplevde matpakka som utfordrende fordi de selv kommer fra en annen matkultur. Skuland beskriver matpakka som en bred felles aktivitet der innvandrerfamilier med lav inntekt sliter med å delta, og peker på gratis skolemåltid som en løsning.

Gjennom Hurdalsplattformen har den nye regjeringen programfestet at de ønsker å satse på et enkelt, sunt skolemåltid hver dag for alle skoleelever (Arbeiderpartiet & Senterpartiet, 2021). Det følger ikke nødvendigvis økonomi med til gjennomføring, noe det bør, og det legges opp til lokal organisering og tilpasning. Dette kan gi utslag i stor variasjon i hvordan skolelunsj inkludert matutvalg legges opp i skoler i kommuner/fylker med ulik økonomi og andre ressurser. Økonomi kan dermed påvirke både skolelunsjens kvalitet og mulige effekter, noe som igjen kan skape sosial ulikhet i helse hvis kommuner med god økonomi satser mer på skolemat enn kommuner med dårligere økonomi. Samtidig finnes det ikke nasjonal subsidieringsordning ut over delvis støtte til ordningene *Skolelyst* (skolemelk), *Skolefrukt* og *Fiskesprell* (Helsedirektoratet, 2022). Et alternativ er en delvis foreldrebasert betaling, men fra skolefruktordningen er dette vist å øke sosial ulikhet i helse (Bere & Stea, 2017).

Ressursmessige rammefaktorer – fysiske fasiliteter knyttet til skolelunsj

Rammene rundt måltidet har betydning for hvordan måltidet oppleves. Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen anbefaler at det finnes muligheter for bespisning som egner seg, som betyr at det fysisk må tilrettelegges for spising (Helsedirektoratet, 2015). Flere skoler rapporterte i 2013 om mangel på fasiliteter for å sitte og spise skolemåltidet eller mangel på fasiliteter til tilberedning av mat (Staib et al., 2013). Spising i klasserommet kan være besparende i forhold til tidsbruk, men samtidig kan et skifte av rom gi miljøforandring og i seg selv være positivt. Å skifte til et større rom, som kantine, fører ikke nødvendigvis til at elever spiser sammen på tvers av klassetrinn (Osowski et al., 2012). Flere elever i norske skoler la vekt på at det var viktig å kunne bestemme selv hvor man spiste (Bjørndal et al., 2020; Haugset & Nossum, 2013). Fossgard et al. (2019) viser til lignende resultater i sin studie på norske 11-åringers ønsker for skolelunsjen. Et gjennomgående trekk der var at elevene gjerne ville sitte sammen med en venn når de spiste. Hvilke fasiliteter som egner seg best for bespisning kan det virke som elevene er uenige om. Noen elever foretrekker å sitte i et adskilt klasserom, mens andre foretrekker kantine (Bjørndal et al., 2020; Haugset & Nossum, 2013). Videre var elevene i studien til Fossgard et al. (2019) opptatte av at forstyrrelser og støy i klasserommet kunne ødelegge et godt måltid. I ProMeal-studien trakk svenske 10–11-åringer fram støy knyttet til bespisning som en utfordring (Berggren et al., 2020). Allikevel ser elevene muligheter for å påvirke støynivået med ulike strategier som å snakke om hyggelige ting og med lavere stemme, altså noe de selv kan påvirke. En tilstedeværende lærer eller annen ansatt og eventuelt oppdeling i sosiale soner med støyskjerming kan være til hjelp.

Noen mindre studier er gjennomført i Norge der en har prøvd ut og konkludert med at å innføre en ordning med gratis skolemat med utgangspunkt i de fasilitetene skolene har i dag går fint (Bjørndal et al., 2020; Haugset & Nossum, 2013; Kolve et al., 2022). Felles for disse prosjektene var at det var en ansatt som var ansvarlig, og at elevene burde vært mer inkludert i menyutviklingen med tanke på variasjon og smak.

Organisasjonsmessige rammefaktorer – ressurspersoner knyttet til skolelunsj

Skoleleder og avdelingsledere bør ha bedre kjennskap til nasjonale faglige retningslinjer for mat og måltider, og bruke de som et utgangspunkt for implementering. Ifølge Holthe et al. (2011a) sin studie av implementering av retningslinjer for mat og måltider på ungdomsskoler, er det viktig med felles mål og verdier i en implementeringsprosess. Videre bør lærere og kantinepersonell, som er kjernepersonell tilknyttet gjennomføring av skolelunsj, kjenne til dette. Eksempelvis er lærerrollen variert, men ikke eksplisitt og godt forankret inn mot skolelunsjen i retningslinjene som er utarbeidet av Helsedirektoratet (2015). Her kunne en tydeligere kobling mellom helse (les Helsedirektoratet) og utdanning (les Utdanningsdirektoratet) og økt fokus på kompetanse om mat og måltider i grunnskolelærerutdanningen vært hensiktsmessig for god forankring.

Når det gjelder skolemat trekker Helsedirektoratet fram faglig kompetanse som sentralt (Helsedirektoratet, 2017). Som allerede nevnt er kantineansatte viktig personell i spisemiljøet, men med sin praktiske og teoretiske kunnskap om mat og måltider bør også mat og helse-lærere sees på som en ressurs i gjennomføring av skolelunsj. For skoleledelsen vil det her være mulig å se potensialet i samarbeid mellom kantinepersonell, lærere og elever. Kompetanseheving av involvert personell, som lærerpersonell, bør prioriteres etter behov. Her kan www.kantinekurset.no og LEARNFOOD-ressurs (Bjørkkjær et al., 2022) være til hjelp.

Gjennom elevenes nærmere 2000 skolelunsjer er grunnskolen en arena hvor lærere og annet skolepersonell har et stort potensial å utnytte. I dag er skolemåltidet i Norge primært sett på som en arena for bespisning, til dels normativt i et helseperspektiv. Videre er det en arena for sosial samhandling og i mindre grad en pedagogisk arena, som i vårt naboland Sverige (Gullberg, 2006). Særlig der skolen velger å legge spisetiden som pedagogisk tid, for at fag og timefordeling skal gå opp, vil kompetanse i å utnytte læringspotensialet være enda viktigere. I tillegg til sosial læring, vil voksen–elev- samt elev–elev-relasjoner, særlig knyttet til rollemodeller (Kainulainen et al., 2012), være av betydning for senere kostvaner. Osowski et al. 2013 har vist hvordan lærere bør og ikke bør involvere seg i skolelunsjen. I Norge brukes for eksempel pausen til å se på tv (Supernytt),

ifølge Fossgard et al. (2019). En slik blanding av pedagogisk tid og tilsyn i skolelunsjen kan være grunnen til at elevene opplever at matpausen, i likhet med resten av skoledagen, i for stor grad blir styrt av de voksne (Berggren et al., 2020; Fossgard et al., 2019). Samtidig ønsker elevene å ha sosial tid med medelever.

Rammer knyttet til elever, foreldre og nærmiljø

Måltidet handler om identitet og sosial tilhørighet. I tillegg til eleven og elevens foreldre, påvirker lokalsamfunnets særtrekk også innholdet i skolen. Særtrekkene kommer blant annet til uttrykk gjennom foreldrenes engasjement, press eller direkte kontakt med skolen. Andre kanaler kan være FAU-utvalg, klassemøter, direkte kontakt med lærer og så videre. Ifølge Arfwedson og Lundman (1980) kommer nærmiljøets kjennetegn sterkest til uttrykk gjennom elevenes språklige kjennetegn, foreldrenes vilje og mulighet til å stille opp økonomisk og på aktiviteter, og hjemmenes muligheter til å stille opp med kunnskap. En tydelig kobling mellom skole og hjem, og samfunnet for øvrig, er i tråd med Verdens helseorganisasjons livsmestrings-rammeverk (World Health Organization, 2003), kompetanser for det 21. århundre, livslang læring (Partnership for 21st Century Learning, 2019), samt kompetansebegrepet i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ifølge nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen er samarbeid og forankring viktig (Helsedirektoratet, 2015). Ved å innarbeide retningslinjene, som er *bør*-retningslinjer, og pedagogiske virkemidler inn i skolens styringsdokumenter lokalt, vil det gi et signal om prioritet både internt blant ansatte og utad til elever, foreldre og lokalsamfunn. For rektor blir utfordringen å håndtere eventuelle forventninger som kan komme i konflikt med hverandre (Midthassel, 2015). Et eksempel er konflikter mellom helse/bærekraft på en side, identitet, kultur og sosiale forhold på en annen side, og bekvemmelighet når det gjelder matvalg på den tredje siden (Belasco, 2008). Dette kan være knyttet til matpakke, men også valg av kald eller varm lunsjordning og matutvalg. En tydelig ramme knyttet til forventninger og matutvalg kan da være viktig å etablere, som er i tråd med kostanbefalinger, og som tar hensyn til kulturelle

og andre hensyn på en god måte (Mauer et al., 2022). En samskaping rundt skolen som arena som involverer alle kan være en metode for å sikre deltagelse, likeverd og trivsel i lokalsamfunnet (Ihlebæk et al., 2021). Det er viktig å være observant på omliggende butikker som en potensiell barriere for hvorvidt elever spiser skolelunsj på skolen (Holthe et al., 2010; Mauer et al., 2022).

Skolemotivasjon kan være en utfordring for noen norske ungdomsskoleelever. Stoltenberg-utvalget har sett på skoleprestasjoner i et kjønnsperspektiv, der gutter kommer dårligere ut enn jenter. Teoretisering av undervisning har vært trukket fram som en grunn, og en ungdomsskolereform er på trappene (NOU 2019: 3). Hurdalsplattformen signaliserer en satsing på de praktisk-estetiske fagene (Arbeiderpartiet & Senterpartiet, 2021), som sammen med skolemåltid potensielt kan stimulere til økt skolemotivasjon. Den sosiale dimensjonen av skolelunsj handler blant annet om trivsel, tilhørighet, trygghet og relasjoner. En felles skolelunsj, som i *Skolematprosjektet i Agder*, trekkes av elever fram som viktig for trivsel og det sosiale miljøet (Illøkken et al. 2021). Flere andre studier finner også lignende funn (Berggren et al., 2020; Randby et al., 2021). Gitt de klare føringene for skolen som en inklusjons- og trivselsarena (Helsedirektoratet, 2015) ligger det gode muligheter her.

Illøkken med kollegaer (2021) trekker fram at skolen skal løse mange oppgaver, og at for de involverte lærerne må fordelene med skolemåltid være større enn ulempene. Erfaringer fra skolefruktordningen kan bidra i implementering av skolelunsj, og lærerne må få støtte for å forhindre at ressurser går ut over læring i skolens fag. Involvering av elevene i både forberedelse, servering, gjennomføring og opprydding trekkes fram som en løsning, men krever også styring og rammer. Å inkludere barn og unge i skolemåltidet er viktig i et medvirkningsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Matlaging er et godt utgangspunkt for læring, der elever lærer gjennom praktisk handling. Praktisk matlaging og bruk av sanser gir grunnlag for å utvikle språk og lære å kjenne nye fagbegreper. Elever som deltar i matlaging får mulighet til å bli kjent med nye matvarer, og kan utvide sanseopplevelser og få eierforhold til maten. Ifølge en studie av Allirot et al. (2016) vil barn som deltar i matlaging være mer tilbøyelige til å smake på ny mat enn barn som ikke deltar i

slik matlaging. Kolve og kollegaer (2022) konkluderte med at det mest gjennomførbare med tanke på elevmedvirkning spesielt var menyutvikling, servering og opprydding, mer enn medvirkning i selve matlaging, siden enkelte elever uttrykte skepsis til å spise mat som medelever hadde laget. Å inkludere elevene i menyutvikling med tanke på variasjon og tilpasning av retter blir av flere trukket fram som en forutsetning for å lykkes (Bjørndal et al., 2020; Fossgard et al., 2021; Mauer et al., 2022). Ved å involvere elever kan meny tilpasses, og man får mindre matsvinn.

Avslutning

Skolelunsj vil kunne bidra til trivsel, læring, bedre sosialt miljø og sunne matvaner. Det er store forskjeller fra skole til skole, noe som gjør at det vil være ulike modeller for innføring av skolelunsj i Norge. Vi har i dette kapittelet sett at gjennomføring av skolelunsj påvirkes av ulike fremmende og hemmende rammefaktorer. Hvilke av rammefaktorene som virker fremmende og hemmende, samt i hvor stor grad, vil kunne variere i ulike kommuner og skoler. Generelt vil gode råd være: (1) For å få til en god implementering uansett valgt skolelunsj-opplegg, vil forankring og helhetlig fokus fra skoleledelsen og involvert personell i skolen være viktig. Rektor er sentral for å forankre og ansvarliggjøre gjennomføring av skolelunsj. (2) Det vil være viktig å bruke elever, foreldre og nærmiljøet som ressurs, gjennom medvirkning og involvering i skolelunsj. (3) Prioritering gjennom økonomiske og fysiske ressurser, som utstyr, personell og rom, vil fremme gjennomføring av skolelunsj. (4) Kompetanseheving av ressurspersoner, herunder lærere og kantinepersonell, er sentralt.

Disse rammefaktorene ovenfor er påvirkelige fra nasjonalt til lokalt nivå, og fundamentale for gjennomføring av skolelunsj. Ved at nasjonale myndigheter viser politisk lederskap og satser på gratis skolelunsj i tråd med Hurdalsplattformens intensjon, vil skoleeiere og skoleledere kunne gjennomføre skolelunsj til nytte for framtidens borgere og i tråd med nasjonale folkehelsemål. Videre vil et strukturelt tiltak som skolemåltid måtte tilpasses lokale forhold, men samtidig må det jobbes mot at ulike lokale modeller for skolemåltid ikke skaper større sosiale helseforskjeller i Norge. Til slutt vil vi foreslå at skolemåltidet lovfestes i opplæringsloven

(for eksempel i formålsparagrafen) for å få *må*- forankring, men også for å få den pedagogiske tydeliggjøringen.

Referanser

Allirot, X., da Quinta, N., Chokupermal, K. & Urdaneta, E. (2016). Involving children in cooking activities: A potential strategy for directing food choices toward novel foods containing vegetables. *Appetite*, *103*, 275–285.

Arbeiderpartiet & Senterpartiet. (2021). *Hurdalsplattformen. For en regjering utgått fra Arbeiderpartiet og Senterpartiet 2021–2025*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/cb0adb6c6fee428caa81bd5b339501b0/no/pdfs/hurdalsplattformen.pdf

Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Tanum-Norli.

Arfwedson, G. & Lundman, L. (1980). *Det är inte lärarnas fel. Rapport från ett forskningsprojekt om lärarnas arbetssituation*. Liber Utbildningsförlaget.

Arntzen, A., Bøe, T., Dahl, E., Drange, N., Eikemo, T., Elstad, J. I., Fosse, E., Krokstad, S., Syse, A., Sletten, M. A. & Strand, B. H. (2018). *Anbefalte tiltak mot sosial ulikhet i helse. Fagrådet for sosial ulikhet i helse*. Helsedirektoratet.

Belasco, W. (2008). *Food: The key concepts*. Berg Publishers.

Bere, E. & Stea, T. H. (2017). Editorial: School food provided for free. *Scandinavian Journal of Public Health*, *45*(1), 1–2. https://doi.org/10.1177/1403494816683297

Berggren, L., Olsson, C., Talvia, S., Hörnell, A., Rönnlund, M. & Waling, M. (2020). The lived experiences of school lunch: an empathy-based study with children in Sweden, *Children's Geographies*, *18*(3), 339–350.

Bjørkkjær, T., Røed, M. & Guttormsen, V. (2022). *Mat & måltider i skolen. Et undervisningsopplegg til lærerutdanningene*. LEARNFOOD.

Bjørndal, B., Fossgard, E. & Aadland, E. K. (2020). *Matpakkelunsj, smørelunsj eller varmlunsj? Ungdomsskoleelevers erfaringer og oppfatninger av ulike skolemåltidsordninger* (HVL-rapport 7/2020). https://hdl.handle.net/11250/2675658

Bonsmann, S. (2014). Comprehensive mapping of national school food policies across the European Union plus Norway and Switzerland. *Nutrition Bulletin*, *39*(4), 369–373. https://doi.org/10.1111/nbu.12109

Cohen, J. F. W., Hecht, A. A., McLoughlin, G. M., Turner, L. & Schwartz, M. B. (2021). Universal school meals and associations with student participation, attendance, academic performance, diet quality, food security, and body mass index: A systematic review. *Nutrients, 13*(3), 911. https://doi.org/10.3390/nu13030911

Dahl, T. & Jensberg, H. (2011). *Kost i skole og barnehage og betydningen for helse og læring. En kunnskapsoversikt* (TemaNord 2011:534). Nordisk ministerråd.

Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: Komparativa mål- och processanalyser av skolsystem* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Gøteborg.

Døving, R. (1999). Matpakka – den store norske fortellingen om familien og nasjonen. *Tidsskrift for religion og kultur*, 1.

FN-sambandet. (2022, 11. mai). *FNs bærekraftsmål*. https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal

Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv. (1995). *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler mv.* (FOR-1995-12-01-928). Lovdata. https://lovdata.no/forskrift/1995-12-01-928

Fossgard, E., Wergedahl, H., Bjørkkjær, T. & Holthe, A. (2019). School lunch – children's space or teachers' governmentality? *International Journal of Consumer Studies*, *43*(2), 218–226. https://doi.org/10.1111/ijcs.12501

Fossgard, E., Wergedahl, H. & Holthe, A. (2021). Children's experienced and imaginary stories about lunch packs and lunch breaks: Associations and perceptions of school lunch among primary school students in Norway. *Appetite*, *164*. https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105274

Gullberg, E. (2006). Food for future citizens: School meal culture in Sweden. *Food, Culture and Society*, *9*(3), 337–343. https://doi.org/10.2752/155280106778813279

Haugset, A. S. & Nossum, G. (2012). *Skolemåltider i Nord-Trøndelag: En kartlegging av matservering ved grunnskoler, videregående skoler og skolefritidsordninger*. Trøndelag forskning og utvikling.

Haugset, A. S. & Nossum, G. (2013). *Beskrivelse av utprøving av skolemåltid ved fire skoler i Nord-Trøndelag*. Trøndelag Forskning og Utvikling.

Helland, M., Aadland, E. K., Ask, A. S. & Sandvik, C. (2021). Rammefaktorenes betydning for mat- og helseundervisningen på 1.–4.trinn. *Acta Didactica*, *15*(1). https://doi.org/10.5617/adno.7994

Helsedirektoratet. (2015). *Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider.* Helsedirektoratet.

Helsedirektoratet. (2017). *Kompetansebehov innen ernæring hos nøkkelgrupper* (IS-2592). Helsedirektoratet

Helsedirektoratet. (2022, 21. september). *Frukt, melk og fisk i skolen*. https://www.helsedirektoratet.no/tema/mat-og-maltider-i-skolen/frukt-melk-og-fisk-i-skolen

Heim, G., Thuestad, R. O., Molin, M. & Brevik, A. (2022). Free school meal improves educational health and the learning environment in a small municipality in Norway. *Nutrients*, *14*(14), 2989. https://doi.org/10.3390/nu14142989

Holthe, A., Larsen, T. & Samdal, O. (2010). The role of physical structures in implementing the Norwegian guidelines for healthy school meal. *Health & Place*, *16*(1), 93–100. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2009.09.001

Holthe, A., Larsen, T. & Samdal, O. (2011a). Implementation of national guidelines for healthy school meals: the relationship between process and outcome. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *55*(4), 357–378. https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587321

Holthe, A., Larsen, T. & Samdal, O. (2011b). Understanding barriers to implementing the Norwegian national guidelines for healthy school meals: A case study involving three secondary schools. *Maternal and Child Nutriton*, *7*(3), 315–327. https://doi.org/10.1111/j.1740-8709.2009.00239.x

Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie. *Acta Didactica Norge*, *7*(1), 13. https://doi.org/10.5617/adno.1118

Ihlebæk, C., Castellan, C., Flobak, J. & Ese, J. (2021). The school as an arena for co-creating participation, equity, and well-being—a photovoice study from Norway. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(16), 8252. https://doi.org/10.3390/ijerph18168252

Illøkken, K. E., Johannessen, B., Barker, M., Hardy-Johnson, P., Øverby, N. C. & Vik, F. N. (2021). Free school meals as an opportunity to target social equality, healthy eating, and school functioning: Experiences from students and teachers in Norway. *Food & Nutrition Research*, *65*, 7702. https://doi.org/10.29219/fnr.v65.7702

Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.

Jesson, J. K., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques.* Sage Publication.

Jones, M., Ruge, D. & Jones, V. (2022). How educational staff in European schools reform school food systems through 'everyday practices'. *Environmental Education Research, 28*(4), 545–559. https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2032608

Kainulainen, K., Benn, J., Fjellström, C. & Palojoki, P. (2012). Nordic adolescents' school lunch patterns and their suggestions for making healthy choices at school easier. *Appetite*, *59*(1), 53–62. https://doi.org/10.1016/j.appet.2012.03.012

Kolve, C. S., Helleve, A. & Bere, E. (2022). *Gratis skolemat i ungdomsskolen – nasjonal kartlegging av skolematordninger og utprøving av en enkel modell med et varmt måltid.* Folkehelseinstituttet.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02).* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/mhe01-02

Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: A contribution to curriculum theory and theory on teaching.* Almqvist & Wiksell.

Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden*. Liber Förlag.

Matloven. (2003). *Lov om matproduksjon og mattrygghet mv.* (LOV-2003-12-19-124). Lovdata. https://lovdata.no/lov/2003-12-19-124

Mauer, S., Torheim, L. E. & Terragni, L. (2022). Children's participation in free school meals. A qualitative study among pupils, parents, and teachers. *Nutrients*, *14*(6), 1282. https://doi.org/10.3390/nu14061282

Meld. St. 19 (2018–2019). *Folkehelsemeldinga – gode liv i eit trygt samfunn*. Helse- og omsorgsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/

Midthassel, U. V. (2015). Skolelederes rolle og implementeringsprosessen. I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 101–118). Universitetsforlaget.

NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/

Næringsmiddelhygieneforskriften. (2008). *Forskrift om næringsmiddelhygiene* (FOR-2008-12-22-1623). Lovdata. https://lovdata.no/forskrift/2008-12-22-1623

Oostindjer, M., Aschemann-Witzel, J., Wang, Q., Skuland, S. E., Egelandsdal, B., Amdam, G., Schjøll, A., Pachucki, M. C., Rozin, P., Stein, J., Almli, V. L. & Van Kleef, E. (2017). Are school meals a viable and sustainable tool to improve the healthiness and sustainability of children's diet and food consumption? A cross-national comparative perspective, *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, *57*(18), 3942–3958. https://doi.org/10.1080/10408398.2016.1197180

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-17-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

Osowski, C. P., Göranzon, H. & Fjellström, C. (2012). Children's understanding of food and meals in the foodscape at school. *International Journal of Consumer Studies*, *36*(1), 54–60.

Osowski, C. P., Göranzon, H. & Fjellström, C. (2013). Teacher's interaction with children in the school meal situation: The example of pedagogic meals in Sweden. *Journal of Nutrition Education and Behav*ior, *45*(5), 420–427.

Partnership for 21st century learning. (2019). *Framework for 21st century learning*. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf

Randby, J. S., Meshkovska, B., Holbæk, H. & Lien, N. (2021). An exploration of implementation enablers and barriers for Norwegian school meal guidelines. *Global Implementation Research and Applications*, *1*, 122–134. https://doi.org/10.1007/s43477-021-00010-7

Rooney, L. E., Videto, D. M. & Birch, D. A. (2015). Using the whole school, whole community, whole child model: Implications for practice. *Journal of School Health*, *85*(11), 817–823. https://doi.org/10.1111/josh.12304

Schools for Health in Europe. (2022). *Whole school approach*. SHE. https://www.schoolsforhealth.org/concepts/whole-school-approach

Skuland, S. E. (2019). Packed lunch poverty: Immigrant families' struggles to include themselves in Norwegian food culture. I A. Borch, I. Harsløf, I. G. Klepp & K. Laitala (Red.), *Inclusive consumption. Immigrants' access to and use of public and private goods and services* (s. 135–153). Universitetsforlaget.

Staib, M., Bjelland, M. & Lien, N. (2013). *Mat og måltider i grunnskolen. En kvantitativ landsdekkende undersøkelse blant kontaktlærere, skoleledere og ansvarlige for kantine/matbod*. Helsedirektoratet.

Torheim, L. E., Løvhaug, A. L., Huseby, C. S., Terragni, L., Henjum, S. & Roos, G. (2020). *Sunnere matomgivelser i Norge. Vurdering av gjeldende politikk og anbefalinger for videre innsats. Food-EPI 2020*. OsloMet – storbyuniversitetet. https://www.jpi-pen.eu/images/reports/FoodEPI-Report-Norway-2020.pdf

Veka, I., Wergedahl, H., Fossgard, E. & Holthe, A. (2021). Norwegian primary school teachers' pedagogical practices for food and health meals and school lunches. *International Journal of Home Economics*, *14*(2), 130–143.

Vik, F. N., Lippevelde, V. W. & Øverby, N. C. (2019). Free school meals as an approach to reduce health inequalities among 10–12-year-old Norwegian children. *BMC Public Health*, *19*(1), 951. https://doi.org/10.1186/s12889-019-7286-z

Vik, F. N. (2022). School meals in Norway – current status and a way forward? I D. Ruge, I. Torres & D. Powell (Red.), *School food, equity and social justice. Critical reflections and perspectives* (kap. 8). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003112587

World Health Organization. (2003). *Skills for health. Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818

KAPITEL 3.2

Betydningen av mat og måltider for læring i grunnskolen

Tormod Bjørkkjær og Nina Cecilie Øverby

Universitetet i Agder, Norge

Abstract: While primary and lower secondary school students in Norway have a relatively healthy diet, there are some weaknesses. Not all students eat breakfast at home/school or lunch at school. The school is an important arena for universal food and meal efforts targeting all students, which is important for their learning in the short and long term. Through a narrative/traditional review, this article investigates the research question: *What impact do food and meals have on learning in primary and lower secondary schools?* We focus on how food and meals affect concentration, school performance/results and social learning. Systematic reviews show that breakfast is important for short-term concentration and school results. Likewise, school lunch is associated with improved dietary quality, school attendance and academic achievement. School meals also impact social learning, e.g. eating routines, communication/friendship and broader societal issues of identity and connection to the community. Possibilities for promoting these outcomes in the Norwegian school system are presented, focusing on current curricula and policy documents. There is potential to strengthen the focus on food and meals, as well as the connection between food and learning in schools.

Keywords: breakfast and lunch meals, primary and lower secondary school, learning aspects, concentration, school results, social learning

Sitering: Bjørkkjær, T. & Øverby, N. C. (2023). Betydningen av mat og måltider for læring i grunnskolen. I D. Ruge, F. N. Vik, J. Björklund & S. Fröden (Red.), *Læring gennem mad og måltider i grundskolen: Teori og praksis fra Danmark, Sverige og Norge* (Kap. 3.2, s. 215–235). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.182.ch3.2

Introduksjon

Det er godt kjent at mat er essensielt for utvikling, helse og velvære. De siste årene har det vært mer oppmerksomhet på matens og måltidets betydning for læring, men også skoleprestasjoner og sosialisering. Det er få som har tatt dette opp i en norsk kontekst og sett på mulighetene den norske skole med sine rammevilkår har til å fremme god læring og utvikling også gjennom mat og måltider med en vitenskapelig tilnærming. Vi vil i dette kapittelet ta for oss betydningen av mat og måltider for læring i et kortsiktig og langsiktig perspektiv, og relatere dette til muligheter den norske grunnskolen har som en arena for å fremme gode måltider, helse og læring. Kapittelet er flerdelt. Etter en introduksjon, presenterer vi først hva nyere forskning viser om betydningen av mat og måltider for konsentrasjon, skoleresultater/prestasjoner og sosial læring. Deretter settes denne internasjonale forskningen inn i en norsk kontekst og skisserer muligheter grunnskolen i Norge har til å utnytte sammenheng mellom mat og læring, både i forhold til læreplaner og politiske føringer. Videre diskuterer vi skolens, hjemmets og samfunnets ansvar for barn og unges kosthold og betydningen av tidlig innsats i dette feltet.

Mat er menneskets drivkraft, og vi trenger ulike næringsstoffer for at alle funksjoner i kroppen skal fungere optimalt. Barn og unge i vekst er særlig sårbare for svakheter i kostholdet, siden de både skal vokse, utvikle seg og danne vaner (Øverby, 2019). Ansvaret for barns kosthold ligger hovedsakelig hos foreldrene, men både direkte og indirekte ligger det også hos skolen. Skolen har primært ansvar for læring, inkludert sosial læring, og å forberede elever på å leve i samfunnet nå og i fremtiden, og dermed forberede elevene på videre utdannelse og livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mat og måltider er essensiell livskunnskap, som skal læres. Skolen er også et sted for danning, herunder også matdanning (Benn & Carlsson, 2014). Sammenhengen mellom mat og læring har en ekstra dimensjon ved at det støtter opp barn og unge og har betydning for skolens primæroppgave, nemlig læring.

Før vi oppsummerer kunnskapen om mat og læring, vil vi presentere en status over barn og unges kosthold og en oppsummering over skolens ansvar for mat og måltider.

Status for mat og måltider blant barn og unge i Norge

Overordnet spiser de fleste norske barn nok mat og får hovedsakelig i seg det de trenger av næringsstoffer, men det er klare svakheter. Inntaket av jern og vitamin D er lavt. I tillegg har de for høyt inntak av sukker og mettet fett, og for lavt inntak av frukt, grønnsaker, fisk og grove kornprodukter, ifølge studien *Ungkost 3* (Hansen et al., 2016). *Ungkost 3* viser videre kvalitativt bedre næringsstoff-inntak hos elever med foreldre med høy utdanning enn foreldre med lav utdanning.

Mat spises som oftest i en måltidssetting, og det er økende oppmerksomhet på nettopp denne settingen, som i seg selv fremstår som viktig. Ifølge den nasjonale *Ungkost 3*-studien (Hansen et al., 2016), som undersøkte kosthold blant 4.- og 8.-klassinger i 2015, spiser henholdsvis 92 og 81 prosent av disse elevene frokost daglig. Henholdsvis 74 og 59 prosent av disse 4. og 8. klassingene spiste lunsj daglig, selv om flere har med matpakke.

Ifølge undersøkelsen *Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land* (HEVAS) fra 2020 spiser henholdsvis 62 og 56 prosent av norske 15-årige gutter og jenter frokost i ukedagene, signifikant færre enn blant de yngre (Haug et al., 2020). Data fra studien *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMMS) viser også at andelen niendeklassinger som spiser frokost har falt 29 prosent fra 2015 til 2019 (Vik et al., 2022).

Både barn og ungdom er altså en særlig viktig målgruppe å rette en innsats mot, ettersom å kutte ut frokost og lunsj påvirker daglig ernæringskvalitet for hele kostholdet negativt (Medin et al., 2019).

Grunnskolen som arena for mat og læring

Grunnskolen er en viktig arena både for mat og læring. Elever tilbringer store deler av livene sine på skolen, og spiser opp til 2000 lunsjmåltider gjennom 1.–10. trinn. Ifølge opplæringsloven (1998, § 9A) har alle elever rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring. Videre er det presisert i forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler at mat og måltider i skolen skal ivareta måltidets sosiale

funksjon (Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv, 1995, § 11). På de fleste barne- og ungdomsskoler innebærer dette å legge til rette for daglig skolelunsj med medbrakt skolemat, og eventuelt ordning med skolemelk og/eller skolefrukt. Flere ungdomsskoler har kantine og et mindretall har skolematordning, der noen er gratis og andre ikke (Kolve et al., 2022). Skolene bør følge *Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen,* som gir anbefalinger for mat- og drikketilbudet i tråd med nasjonale kostråd (Helsedirektoratet, 2015). Her trekkes det frem at det fysisk bør legges til rette for måltider som skaper trivsel, helse, sosialt samvær og matglede.

Det er altså et rammeverk i skolen for å ha fokus på mat, men koblingen mellom mat og læring er ikke vektlagt i disse dokumentene. Så hva vet vi egentlig om denne sammenhengen? I dette kapittelet vil vi presentere et oppdatert kunnskapsgrunnlag om forholdet mellom mat og læring. Undersøkelsen er basert på en litteraturstudie, og spørsmål vi har stilt, er: *Hvilken betydning har mat og måltider for læring i grunnskolen?* I forlengelsen av dette diskuterer vi hvordan man kan jobbe med mat og læring i grunnskolen med utgangspunkt i fire fag/satsinger: satsingen på dybdelæring, det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, skolefaget *mat og helse* og ved implementering av skolemåltider (frokost- og/eller lunsj-organisering).

Metode

Til å svare på problemstillingen har vi valgt å gjennomføre en narrativ (tradisjonell) review, som er en omfattende, kritisk og objektiv litteraturstudie på fagfeltet (Jesson et al., 2011). Gjennom forskningsspørsmål og kontekst-avgrensning (grunnskolen i Norge) er formålet å oppsummere ny litteratur på feltet. I litteratursøk har vi lagt vekt på internasjonal og norsk forskning som er relevant for å besvare problemstillingen. Vi har søkt etter systematiske oversiktsartikler som beskriver sammenhengen mellom mat/måltid og læring/skoleprestasjoner og sosial læring. Der det fins systematiske oversiktsartikler har vi brukt disse, men noen nyere enkeltstudier er også kommentert. Vi har også søkt i litteraturlister og identifisert studiene til Lalli et al. (2020). Vi har gjort flere søk i PubMed

(litteratur frem til juli 2022). Først et søk med søkeordene: *breakfast*, *academic performance* og *cognition*, som totalt ga 14 systematiske artikler, hvorav tre var relevante for problemstillingen (Adolphus et al., 2016; Burrows et al., 2017; Lundqvist et al., 2019). De resterende artiklene tok ikke utgangspunkt i en frisk populasjon, eller de hadde spesifikke tematikker om mat (lav glykemisk indeks m.m.). Det samme søket ble gjort hvor *breakfast* ble byttet med *lunch*, som ga to treff som begge falt utenfor søket. Artikkelen til Cohen et al. (2021) ble identifisert ved søk på *school meal* og *performance*. Et siste søk ble gjort på *breakfast*, *lunch* og *learning*. Her fikk vi treff på henholdsvis syv og to artikler, hvor ingen var relevante for læring per se. I tillegg til forskningslitteratur, både kvantitativ og kvalitativ, har vi søkt etter annen litteratur på feltet, som rapporter, retningslinjer og så videre. I litteratursøket ble det ikke skilt på om *mat* og *måltid* var hjemme eller på skolen. Det er brukt en noe vid forståelse av læring, som inkluderer studier knyttet til konsentrasjon, skoleresultater/prestasjoner og sosial læring. Med læring i grunnskole forstås utdanning og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læring knyttes ofte til formell kompetanse (sluttvurdering), i form av oppnåelse av kompetansemål i ulike fag, på individnivå. Dette er i tråd med skoleresultater/prestasjoner som mål for læring. Kompetansebegrepet i det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er som følger: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). En slik definisjon er også i tråd med læring som prosess, og sosial læring som del av et større fellesskap, og som del av en danningsprosess som grunnskolen skal bidra til.

Resultater – hva er gjort på feltet?

Sammenheng mellom frokost/lunsj og konsentrasjon/læring

Det har lenge vært en vitenskapelig diskusjon om hvordan frokost eller skolemat/lunsj påvirker konsentrasjon, læring og skoleresultater. Mange lærere uttrykker at de kan se om elevene har spist frokost eller ikke,

og at det påvirker elevenes læring og konsentrasjon. I den internasjonale TIMMS-undersøkelsen har forskere over tid spurt i hvor stor grad lærerne mener at manglende ernæring hos elevene påvirker undervisningen. I Norge har det vært en økning i andelen av lærere som sier elevenes ernæring gjør at de er for ukonsentrert til å lære (2015–2019) (Vik et al., 2022). Dette er et forskningsfelt som er i rivende utvikling, og nedenfor gir vi en kort oversikt over kunnskapen på dette feltet i dag.

Frokost, skoleresultater og konsentrasjon

To systematiske litteraturgjennomganger fra henholdsvis 2017 og 2019 har vurdert det internasjonale kunnskapsgrunnlaget om sammenhengen mellom frokost og skoleresultater. Burrows og medarbeidere viste at det var en sammenheng mellom frokostinntak og skoleresultater, selv om det var brukt ulike metoder i de tolv studiene de vurderte (Burrows et al., 2017). En nyere oppsummering av Lundqvist og medarbeidere, som identifiserte 29 studier, fant tydelig sammenheng mellom frokost og kognitiv prestasjon, skoleresultater og livskvalitet (Lundqvist et al., 2019).

En norsk enkeltstudie som har sett på frokost og det å komme sulten på skolen (TIMMS, norske data), viste at å spise frokost hadde stor betydning for skoleprestasjoner i matematikk og naturfag (Vik et al., 2022). Ifølge denne observasjonsstudien forklarte det å ikke ha spist frokost store deler av nedgangen i prestasjoner blant niendeklassinger i matte og naturfag i Norge i perioden 2015–2019. En annen nordisk tverrsnittstudie fra studien *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), viste at det er en klar sammenheng mellom det å spise frokost regelmessig og leseferdigheter blant 10–11-åringer. Dette gjelder for alle de nordiske landene (Illøkken et al., 2022).

Det er også gjort litteraturoppsummeringer om effekten av frokostinntak på kognisjon. Adolphus og medarbeidere har samlet kunnskapen om tiltaksforskning, hvor en blant annet har evaluert 24 studier som har sammenlignet hvordan barn som fikk frokost og som ikke fikk frokost, har utført gitte oppgaver den samme morgenen (Adolphus et al., 2016). I de fleste studier viser resultatene at det å få frokost har positiv effekt på kognisjon. Oppgaver som krever oppmerksomhet, utførelse og hukommelse

ble enklere for de som hadde spist frokost sammenlignet med de som ikke hadde det. Forskerne fant også at effekten var mer fremtredende blant barn som var underernært.

Lunsj og skoleprestasjoner

En systematisk oppsummering (Cohen et al., 2021) har evaluert evidensen for sammenheng mellom skolelunsj og skoleprestasjoner på barneskole opp til videregående skole. Totalt ble 47 studier identifisert, selv om noen av disse også inkluderte frokost. De fleste rapporterte en tydelig sammenheng mellom skolemåltidet og bedring i elevenes kostholdskvalitet, mattrygghet, tilstedeværelse på skolen og skoleprestasjoner. Det er vanskelig å si hva som gjør at skolemåltidet fører til bedre skoleprestasjoner. Det kan være bedring i kosthold, det kan være indirekte ved at elevene er mer til stede på skolen, eller det kan være det positive rundt kommunikasjon og deling av erfaringer rundt et måltid.

Vi har ikke funnet noen oppsummeringsstudier som utforsker måltid og læring per se, men det er noe litteratur på skolemåltidet og sosial læring. Særlig har forskeren Singh Lalli fra University of Wolverhampton undersøkt betydningen skolemåltidet og omgivelsene rundt måltidet har for sosial læring, som utdypes i avsnittet under.

Mat, måltid og sosial læring

I boken *Schools, Food and Social Learning* definerer Lalli i enkelhet sosial læring ved å dele opp begrepet: *sosial* er å være en del av det organiserte samfunnet, og *læring* som det å erverve ferdigheter som man må øve på (som å bruke kniv osv.) og å vite hvordan man skal oppføre seg i en sosial kontekst (som å være høflig, ha gode manerer osv.) (Lalli, 2020).

Som Lalli er innom ovenfor, er skolen er en viktig danningsarena i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her trekker vi frem matdanning (Benn & Carlsson, 2014), som handler om å utvikle individets moral, oppførsel og personlighet knyttet til mat og måltider. Danning kan skje både i undervisning og ellers i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gode eksempler er gjennom dagligdagse og mer høytidelige

mat- og måltidssettinger i skolen. Elever dannes gjennom eget arbeid og i møte med eller i samarbeid med andre. Videre skal grunnskolen, gjennom skolefagene og hverdagen på skolen for øvrig, både bidra til og støtte sosial læring, slik at elevene utvikles faglig og sosialt. En kjerne i sosial læring er dialog.

Lalli presenterer sine observasjoner, såkalte casestudier, av skolemåltidet i Storbritannia (Lalli, 2020), og undersøker hvordan både lærere, elever og ikke-pedagogisk personale ser på hva som skjer under et måltid av sosial læring. Han beskriver at lærere (pedagogisk personale) påpeker at måltidet (her i en kantine-lignende setting) er en arena for å lære regler (struktur og kontroll), lære å bygge relasjoner og å lære manerer (moralsk utvikling). Ikke-pedagogisk personale ser litt annerledes på hva slags sosial læring som skjer under skolemåltidet. De mener barna lærer manerer, kontroll (i et trygt miljø) og det å kommunisere med hverandre. Det ikke-pedagogiske personalet var daglig i kantinen sammen med elevene. Lalli hevder at det legges for lite vekt på betydningen av måltidet og arenaer utenfor klasserommet for den sosiale læringen. Han observerte også at kantineområdet var en plass for sosial læring også utenom spisetiden. Da satt elever og lærere seg ned og lærte hverandre å kjenne bedre. Disse resultatene er også presentert sammen med resultater fra en annen britisk studie (Earl & Lalli, 2020). Begge studiene fremhever at skolemåltidet er en arena for sosial læring, samspillskunnskap og læring om hvordan livet etter skolen blir, hvordan man skal snakke med andre, oppføre seg og bli en del av samfunnet og kunne identifisere hvem de selv er med tanke på kultur og identitet. Det skjer både formell og uformell læring under måltidet, og ifølge Earl og Lalli (2020) er dette svært viktig å anerkjenne for lærere, ledere og politikere. Betydning av voksnes rolle, særlig lærer, knyttet til måltider og læring, har vært undersøkt i Sverige. Gullberg (2006) fremhever det pedagogiske måltidet. Videre viser Osowski et al. (2013) til ulike rollers betydning tilknyttet skolemåltidet.

Det fins også noe norsk forskning på skolemåltidets betydning for sosial læring. I den norske studien *Skolematprosjektet i Agder* ble elever gitt gratis lunsjmåltid på skolen i ett år, som ble spist felles i klasserommet. Forskerne har evaluert effekten av tiltaket, og en av evalueringene var intervjuer av både elever og lærere om hvordan de opplevde tiltaket

(Illøkken et al., 2021a). Intervjuene ble gjort rett etter tiltaket var ferdig og fem år etter. Analysen av disse intervjuene viser at elever og lærere mener at skolemåltidet var en sosial hendelse hvor elevene kunne få nye venner og lære nye ferdigheter og at måltidet bedret skolefunksjon og at det økte sosial likhet blant elevene. Tiltaket bidro også til å skape sunne matvaner.

I Norge har Trøndelag fylke gjennomført et skolemåltidsprosjekt. Forskere ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) har evaluert dette tiltaket, blant annet ved å gjennomføre fokusgruppesamtaler med ca. 70 av skolens elever. Resultatene er beskrevet i en rapport (Bjørndal et al., 2020). Rapporten ser på tre måltidsløsninger, medbrakt matpakke, servert smørelunsj og servert varmmåltid og fordeler og ulemper med selve måltidsløsningene. I fokusgruppesamtalene fikk elevene spørsmål om hva de mente var det viktigste med lunsjpausen. Da svarte mange at det var å sitte sammen med venner og andre, og være sosial. Det var et tidspunkt hvor en ikke trengte å tenke på det faglige.

I den nordiske *ProMeal*-studien ble skolematvaner hos 10–11-åringer i Norden undersøkt (Waling et al., 2016). I en studie blant de norske elevene tilknyttet studien som tok for seg elevers historier (imaginære eller sanne), ble skolelunsj assosiert med å ha en god dag og å være opplagt, og potensielt manglende matpakke kunne ødelegge skoledagen (Fossgard et al., 2021). Videre ble det i en annen studie blant de norske elevene vist at nok spisetid, særlig for jenter, var en viktig del av et godt skolemåltid, mens å spise sunt ble vurdert som viktigst (Fossgard et al., 2018).

Som beskrevet ovenfor er altså mat og måltider et basalt premiss for læring, men gir også et mulighetsrom for læring, både sosialt og faglig.

Diskusjon

Vi har oppsummert dagens kunnskapsgrunnlag for sammenhengen mellom mat og læring i bred kontekst. Det er tydelig at mat og måltider er viktige for læring og sosialisering. Det fins biologiske forklaringer på hvordan næringsstoffer i mat er svært sentrale for hjernens funksjon. Dette er næringsstoffer som jern og flerumettede fettsyrer, som er utfordringer i kostholdet til dagens unge. At epidemiologisk forskning, som vi har presentert, viser klare sammenhenger mellom mat og læring

(ikke bare helse), bør danne grunnlag for at man i fremtiden i større grad inkorporerer mat og måltid som en viktig del av læringen i læreplaner og politiske føringer. Vi beskriver under i hvilke dokumenter mulighetene ligger. Vi skisserer også mulighetene som ligger i grunnskolen for å fremme både et godt kosthold og dermed mer læring. Det har, så langt vi vet, ikke tidligere vært publisert artikler som samlet ser på disse mulighetene i den norske skole.

Skolens muligheter innen mat og måltider for å fremme læring

Skolen i Norge har mange muligheter til å fremme læring ved å satse på mat og måltider gjennom satsingen på *dybdelæring*, det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, skolefaget *mat og helse* og ved implementering av *skolemåltider* (frokost- og/eller lunsj-organisering).

Dybdelæring, som er introdusert i norsk skole gjennom LK20, handler om å utvikle kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan oppsummeres som at man ikke bare *kan* noe, men kan *bruke* det man kan til å *gjøre* noe (NOU 2015: 8). Det å lage til og delta i et skolemåltid er et svært godt eksempel på når dybdelæring kan skje. Dybdelæring som læringsprosess krever tid og handler om å utvikle varig forståelse og se sammenhenger i fag og mellom fag (som mat og helse og samfunnsfag gjennom et måltid). Fullan et al. (2018) definerer dybdelæring som en prosess der man oppnår seks overordnede kompetanser: kreativitet, kommunikasjon, kritisk tenkning, borgerskap, samarbeid og karakter. Disse kompetansene kan kobles til sosial læring gjennom mat og måltider.

Folkehelse og livsmestring er et av de tre tverrfaglige temaene i generell del av ny læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kompetanse i *folkehelse og livsmestring* innebærer at skolen fremmer god fysisk og psykisk helse, og at elever lærer å ta gode og ansvarlige valg for eget liv og helse. Her kan matvalg trekkes frem. Livsmestring handler ifølge LK20 om å ha forståelse for og å kunne påvirke de faktorene som er signifikante i å mestre eget liv. Ifølge Verdens helseorganisasjon kan *life skills* (som tilsvarer livsmestring) deles inn i tre områder: (1) kommunikasjon og interpersonelle egenskaper, (2) kritisk tenkning, analyse og

det å ta avgjørelser, og (3) mestring og å kunne påvirke og styre eget liv (WHO, 2003).

LK20 ble iverksatt i grunnskolen høsten 2020, midt i en pandemi med perioder med hjemmeskole, og utfordringer rundt sosialitet og skolemåltider grunnet smittevern. For å nå potensialet med LK20 og det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* – i fag, på tvers av fag og andre områder som måltider – er det viktig med god kompetanse blant lærere. Støtte og prioritering fra skoleledelsen er også sentralt i slike helsefremmende satsinger (Persson & Haraldsson, 2017).

Skolefaget *mat og helse* har en sentral rolle knyttet til livsmestring i relasjon til mat og måltider (Beinert et al., 2021c). Samtidig er også andre skolefag, som kroppsøving, naturfag og samfunnsfag, også viktige i et tverrfaglig perspektiv. En metaanalyse av Dudley et al. (2015) viser at tverrfaglige læringsstrategier med vekt på kosthold virker best på inntak av og preferanse for sukker. En annen oversiktsartikkel (*scoping review*) viser at tverrfaglig undervisning og praktisk (erfaringsbasert) undervisning er lite brukt, selv om det er vist gode effekter når det gjelder sunne kostvaner i skolen (Peralta et al., 2016). Tidligere heimkunnskap, fra 2006/2007 skolefaget mat og helse, har vært faget som tar for seg læring om kosthold og helse-dimensjonen i skolen. Helsedimensjonen er blitt tydeligere i faget etter omlegging fra heimkunnskap til mat og helse med forrige læreplan. Samtidig er dette praktisk-estetiske faget skolens minste fag, med henholdsvis 114 og 83 timer på 1.–7. og 8.–10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2020). Mat og helse er også faget med lavest formell kompetanse i grunnskolen (Vik et al., 2020), og kravet er 30 studiepoeng i mat og helse ved undervisning på ungdomsskolen. Dette er en god illustrasjon på både utfordringen og det uutnyttede potensialet i faget i et helse- og læringsperspektiv. En nyere kvalitativ studie viser at praksis i faget ikke er i tråd med fagets kompetansemål når det gjelder ernæringsundervisning, og at elev-aktiv undervisning kan være en løsning (Beinert et al., 2021a). Faget mat og helse har et stort folkehelsepotensial, og kan påvirke elevers liv, herunder eksempelvis matvalg (Beinert et al., 2021b). Når vi i tillegg vet at tildeling av undervisning i mat og helse spesielt på barnetrinnet er tilfeldig (Ask et al., 2020) og lite basert på formell kompetanse, bør skoleledelsen vurdere organisering på nytt.

I Hurdalsplattformen løftes de praktiske-estetiske skolefagene frem som en satsing, og skal gis et løft i etter- og videreutdanning på bekostning av norsk, matematikk og engelsk (Arbeiderpartiet & Senterpartiet, 2021). Samtidig er det en ungdomsskolereform på trappene i regi av regjeringen, der økt motivasjon og mer praktisk læring trekkes frem som viktig (Stortinget, 2022).

Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen er et førende dokument fra Helsedirektoratet (2015) som skolene *bør* følge. Dessverre viser en nasjonal undersøkelse at kun drøyt halvparten av skoleledere kjente til de forrige retningslinjene for mat og måltider i skolen (Staib et al., 2013). Ifølge *Food-EPI*-rapporten anbefales kommuner (skoleeier) sterkt å prioritere tilrettelegging for et enkelt skolemåltid (minimum skolefrukt) med lokal tilpasning og nasjonal delfinansiering (Torheim et al., 2020). Basert på nåværende skolefasiliteter og kostnad, særlig knyttet til kjøkken, vil et enkelt smøremåltid (lunsj) med variert matutvalg etter kostråd være en god start for elever. Gitt noen rammer, vil elevmedvirkning kunne bidra til at maten spises opp og at matsvinn reduseres. Både Helsedirektoratet (2019) og Folkehelseinstituttet (Meyer & Holvik, 2017) fremhever skolemåltid som strategisk å prioritere i et folkehelseperspektiv. Med regjeringsskiftet i 2021 ble skolemat igjen satt på agendaen i Hurdalsplattformen (Arbeiderpartiet & Senterpartiet, 2021). Konkret er intensjonen en gradvis innføring av et sunt, enkelt daglig skolemåltid med lokal organisering, og foreløpig uten finansiering fra myndighetene. Hvordan dette skal gjennomføres og hvilken rolle de voksne, inkludert lærere, skal ha i gjennomføringen, er uavklart. Det vil være et viktig felt å styrke for implementering i fremtiden. Siden læring og danning er skolens fremste mandat, vil vi foreslå at skolemåltidet gis en tydeligere pedagogisk forankring i opplæringsloven, eksempelvis i formålsparagrafen, for å få et «må»-krav.

Evaluering av et gratis, varmt skolemåltid i ungdomsskolen, med elevmedvirkning i matlaging, har blitt utprøvd i fem skoler over to uker. Resultatene viser at elevene satte pris på måltidet og det sosiale (skolepersonell spiste med elevene), og at kostholdet bedret seg litt, men at flere ikke likte maten og dermed ikke spiste opp (Kolve et al., 2022). Det fremkom behov for kvalifisert kjøkkenpersonale, noe som kan påvirke

kostnader og gjennomførbarhet i skoler uten tilstrekkelige kantinefasiliteter. Alternativt kan man basere seg på et enklere kaldt smøremåltid, som i *Skolemat-prosjektet i Agder* (Illøkken et al., 2017). En slik modell har også vært skissert av Kunnskapsdepartementet (2006).

En kvalitativ casestudie har undersøkt skolemåltider som læringsarena, og trekker frem muligheter knyttet til matdanning, men også uutnyttet potensial og mulige utfordringer (Benn & Carlsson, 2014). Som nevnt tidligere gir et felles skolemåltid samhold, stimulerer sosial interaksjon og læring (Earl & Lalli, 2020; Lalli, 2020). Lignende erfaringer er funnet i *Skolemat-prosjektet i Agder* med enkel smørelunsj (Illøkken et al., 2021a). Et felles skolemåltid vil være forebyggende og sosialt samt kan gi læring i bred forstand, som vist tidligere i kapittelet. Nettopp ved å lære om mat og måltider, både som del av flere fag gjennom LK20, og gjennom nærmere 2000 skolemåltider (lunsj) i 1.–10. klasse, kan elever potensielt oppnå dybdelæring knyttet til hverdagsliv og samfunn samt viktige livsmestringsferdigheter.

Det å fremme helse, trivsel og læring gjennom mat og måltider kan, som vi presenterer i dette kapittelet, bidra til at den enkelte elev når sitt beste potensial med tanke på faglig og sosial læring og danning på kort og lengre sikt. I det lange løp kan det være gunstig for fremtidig utdanning, arbeid, privat økonomi og samfunnsøkonomi. Skolen vil være en viktig arena for å realisere dette potensialet knyttet til mat, måltider og læring. Få studier har derimot sett konkret på langtidseffekter av skolemat. Langtidsoppfølging av den svenske skolematmodellen som et universelt tiltak viser interessante effekter på høydeutvikling, inntekt og grad av høyere utdanning (Lundborg et al., 2022). Dette er særlig interessant i et sosial ulikhet i helseperspektiv, da effektene var størst i grupper med lav sosioøkonomisk status. Skolemat er derfor også svært viktig for folkehelsearbeidet.

Skolen versus hjemmets rolle knyttet til mat og måltider

Den norske grunnskolen har tradisjonelt vært et sted hvor vi hovedsakelig skal lære, og hovedansvar for helse og kosthold har vært plassert i

hjemmet. Samtidig kan god helse gjennom universelle kostholdstiltak i grunnskolen gi grunnlag for god læring og manglende kostholdsfokus i hjemmet kan bidra til mindre læring, noe som utfordrer denne tradisjonelle ansvarsfordelingen (Helsedirektoratet, 2019; Meyer & Holvik, 2017)

Foreldre har naturlig nok ansvar for oppdragelse av barn og unge inkludert å etablere sunne og varierte mat og drikkevaner (les matdanning). *Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold (2017–2021)* retter oppmerksomheten mot barn og unge, og har et mål om 30 prosent økning i antall 15-åringer som spiser frokost daglig (Regjeringen, 2017). Basert på HEVAS-undersøkelsen fra 2020 (Haug et al., 2020) og TIMMS-undersøkelsen (Vik et al., 2022) som viser nedgang i andel frokostspisende 15-åringer, er det potensielt mange tusen uopplagte ungdommer på skolen som kan gå glipp av viktig læring. Når det gjelder lunsj på skolen viser en forbrukerundersøkelse blant foreldre med barn mellom 1–16 år at mange ønsker å bytte ut matpakka med skolemåltid. Dette er særlig utbredt blant de med lav sosioøkonomisk status og de som ikke spiser matpakke daglig (Roos et al., 2020). Skole–hjem-samarbeid er viktig (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen bør som minimum legge til rette for å kunne tilby enkel mat som knekkebrød og pålegg med lang holdbarhet / porsjonspakker til de som ikke har matpakke eller mulighet for å kjøpe mat, ifølge *Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen* (Helsedirektoratet, 2015). Dette for å unngå at det går mer enn 3–4 timer mellom måltider. Tilsyn av en voksen under måltidet er også en anbefaling.

Bortsett fra Sigdal-frokosten og den påfølgende Oslo-frokosten på 1900-tallet (Haavet, 1996), har ikke den norske grunnskolen lange skolemattradisjoner som våre naboland Sverige og Finland. Unntak er skolemelk-ordningen fra 1960-årene og en periode med gratis skolefrukt på 2000-tallet, som nå er en abonnementsordning (Bere et al., 2010). Med Hurdalsplattformen vil skolemat igjen komme på dagsorden. Internasjonal forskning viser at gratis skolemat fremmer kostholdskvalitet og læring (Cohen et al., 2021). Skolemat kan, hvis den er gratis, også redusere sosiale forskjeller i helse gjennom å bidra til bedre kosthold. Med kunnskapen vi har om sammenhengen mellom mat og læring, og svakhetene i dagens kosthold blant unge, er skolemat en anledning for skolen til å ta mer ansvar for barns utviklingsvilkår.

Skolen som folkehelsearena og utgangspunkt for læring og utvikling

Både nasjonale og internasjonale studier fremhever at kosthold er en sentral faktor i sykdomsbyrde og dødsfall (Folkehelseinstituttet, 2018). Det er viktig å forebygge og legge til rette for helse gjennom universelle tiltak som når alle, som i grunnskolen. Kommuner (skoleeier) er pålagt å følge folkehelseloven (2011) og kan velge å satse på skolen som en helsefremmende arena, da barn og unge er fremtidens samfunnsborgere og tidlig innsats er anbefalt. Helsefremmende arbeid har røtter tilbake til Ottawa-charteret, og bygger på *empowerment* (egenkraftmobilisering) og *bottom-up*-prinsippet (WHO, 1986). Noen av grunnpilarene i Ottawa-charteret er støttende miljø, lokalsamfunnets mulighet for påvirkning og å utvikle personlige ferdigheter knyttet til mestring. Gode vaner bør etableres tidlig, og i et livsløpsperspektiv vil det barn og unge lærer omkring for eksempel mat og måltider kunne ha stor betydning for fremtidig helse og livskvalitet (Gluckman & Hanson, 2008; Marmot, 2009). Barn opp til 18 år har gjennom FNs barnekonvensjon en rett til den høyeste mulige helsestandard (og dermed sitt høyeste potensial), og det skal påses at særlig barn og foreldre får informasjon om og har mulighet for undervisning og støtte i hvordan bruke basale kunnskaper om helse og ernæring (Barne- og familiedepartementet, 2003). Det er med andre ord viktig at barn og unge kjenner konsekvenser av kostholdsvalg, ikke bare på kort sikt, men også på lengre sikt, i tråd med FNs bærekraftsmål (FN-sambandet, 2022). Siden særlig ungdom har mange meninger rundt valg i eget liv, inkludert mat og måltider (Janhonen et al., 2012), bør de tas med som aktive partnere i matmiljø og sosiokulturelle tilpasninger (Neufeld et al., 2022). Her har skolen et viktig ansvar, både for å bruke elevene som en ressurs samt å forberede elevene på samfunnet de skal vokse opp i.

Avslutning

I dette kapittelet undersøkte vi følgende problemstilling: *Hvilken betydning har mat og måltider for læring i grunnskolen?* Nyere studier omkring betydningen av inntak av frokost og skolelunsj viser altså en tydelig

sammenheng med skoleresultater/prestasjoner og sosial læring, og noen norske studier har vist positive resultater. Dette kunnskapsgrunnlaget bør utvikles videre, tilpasset norsk skolekontekst, og bør implementeres tydeligere i den norske skolen. Vi har presentert muligheter for hvor slikt arbeid kan forsterkes. Hurdalsplattformen går inn for å styrke skolemåltidet og praktisk-estetiske fag som mat og helse, mens LK20 vektlegger dybdelæring og *folkehelse og livsmestring.* Samlet gir dette gode muligheter til å gi barn og unge kunnskap, ferdigheter og kompetanse i mat og måltider og få oppleve effektene av dette på kort og lengre sikt.

Referanser

Adolphus, K., Lawton, C. L., Champ, C. L. & Dye, L. (2016). The effects of breakfast and breakfast composition on cognition in children and adolescents: A systematic review. *Advances in Nutrition, 7*(3), 590S–612S. https://doi.org/10.3945/an.115.010256

Arbeiderpartiet & Senterpartiet. (2021). *Hurdalsplattformen. For en regjering utgått fra Arbeiderpartiet og Senterpartiet. 2021–2025*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/cb0adb6c6fee428caa81bd5b339501b0/no/pdfs/hurdalsplattformen.pdf

Ask, A. S., Aarek, I., Helland, M. H., Sandvik, C. & Aadland, E. K. (2020). The challenge of teaching food and health in the first four years of primary school in Norway. *Journal of the International Society for Teacher Education, 24*(1), 60–70. https://hdl.handle.net/11250/2727026

Barne- og familiedepartementet (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Beinert, C., Palojoki, P., Åbacka, G. Hardy-Johnson, P., Engeset, D., Hillesund, E. R., Ask, A. M. S., Øverby, N. S. & Vik, F. N. (2021a). The mismatch between teaching practices and curriculum goals in Norwegian Home Economics classes: A missed opportunity. *Education Inquiry, 12*(2), 183–201. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816677

Beinert, C., Sørlie, A. C., Åbacka, G., Palojoki, P. & Vik, F. N. (2021b). Does food and health education in school influence students' everyday life? *Health Education Journal, 81*(1), 29–39. https://doi.org/10.1177/00178969211045722

Beinert, C., Øverby, N. C. & Vik, F. N. (2021c). Project LifeLab Food and Health – innovative teaching for the future: Development of student active learning tasks for Home Economics education in the 21st century. *CEPS Journal, 11*(4), 63–80. https://doi.org/10.26529/cepsj.1179

Benn, J. & Carlsson, M. (2014). Learning through school meals? *Appetite, 78C*, 23–31. https://www.researchgate.net/publication/261033232_Learning_through_school_meals

Bere, E., Hilsen, M. & Klepp, K. I. (2010). Effect of the nationwide free school fruit scheme in Norway. *British Journal of Nutrition, 104*(4), 589–594. https://doi.org/10.1017/S0007114510000814

Bjørndal, B., Fossgard, E. & Aadland, E. K. (2020). *Matpakkelunsj, smørelunsj eller varmlunsj? Ungdomsskoleelevers erfaringer og oppfatninger av ulike skolemåltidsordninger* (HVL-rapport 7). https://hdl.handle.net/11250/2675658

Burrows, T., Goldman, S., Pursey, K. & Lim, R. (2017). Is there an association between dietary intake and academic achievement: A systematic review. *Journal of Human Nutrition and Dietetics. 30*(2), 117–140. https://doi.org/10.1111/jhn.12407

Cohen, J. F. W., Hecht, A. A., McLoughlin, G. M., Turner, L. & Schwartz, M. B (2021). Universal school meals and associations with student participation, attendance, academic performance, diet quality, food security, and body mass index: A systematic review. *Nutrients, 13*(3), 911. https://doi.org/10.3390/nu13030911

Dudley, D. A., Cotton, W. G. & Peralta, L. R. (2015). Teaching approaches and strategies that promote healthy eating in primary school children: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 12*(28). https://doi.org/10.1186/s12966-015-0182-8

Earl, L. & Lalli, G. S. (2020). Healthy meals, better learners? Debating the focus of school food policy in England. *British Journal of Sociology of Education, 41*(4), 476–489. https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1735999

FN-sambandet. (2022, 11. mai). *FNs bærekraftsmål*. https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal

Folkehelseinstituttet. (2018). *Folkehelserapporten – helsetilstanden i Norge*. https://www.fhi.no/nettpub/hin/

Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid* (LOV-2011-06-24-29). Lovdata. https://lovdata.no/lov/2011-06-24-29

Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv. (1995). *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.* (FOR-1995-12-01-928). Lovdata. https://lovdata.no/forskrift/1995-12-01-928

Fossgard, E., Wergedahl, H., Bjørkkjær, T. & Holthe, A. (2018). School lunch – children's space or teachers' governmentality? *International Journal of Consumer Studies*, *43*(2), 218–226. https://doi.org/10.1111/ijcs.12501

Fossgard, E., Wergedahl, H. & Holthe, A. (2021). Children's experienced and imaginary stories about lunch packs and lunch breaks: Associations and perceptions of school lunch among primary school students in Norway. *Appetite*, *164*, 105274. https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105274

Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. J. (2018). *Deep learning. Engage the world change the world*. Corwin.

Gluckman, P. D. & Hanson, M. A. (2008). Developmental and epigenetic pathways to obesity: An evolutionary-developmental perspective. *International Journal of Obesity, 32*, S62–S71. https://doi.org/10.1038/ijo.2008.240

Gullberg, E. (2006). Food for future citizens: School meal culture in Sweden. Food, culture and society. *An International Journal of Multidisciplinary Research*, *9*(3), 337–343. https://doi.org/10.2752/155280106778813279

Haavet, I. E. (1996). *Maten på bordet. 50 år med statens ernæringsråd*. Statens ernæringsråd.

Hansen, L. B., Myhre, J. B., Johansen, A. M. W., Paulsen, M. M. & Andersen, L. F. (2016). *UNGKOST 3. Landsomfattende kostholdsundersøkelse blant elever i 4.- og 8. klasse i Norge, 2015*. Folkehelseinstituttet. https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2016/ungkost-rapport-24.06.16.pdf

Helsedirektoratet. (2015). *Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen. Del 2: Ungdomsskole (IS-2373BM).* https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen/del-2-mat-og-maltider-i-ungdomsskolen

Helsedirektoratet. (2019). *Ti tiltak for å redusere sykdomsbyrden og bedre folkehelsen* (Rapport IS-2810).

Haug, E., Robson-Wold, C., Helland, T., Jåstad, A., Torsheim, T., Fismen, A. S., Wold, B. & Samdal, O. (2020). *Barn og unges helse og trivsel: Forekomst og sosial ulikhet i Norge og Norden.* Universitetet i Bergen. https://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/HEVAS/HEVAS%20rapport%202020%20%28V4%29.pdf

Janhonen, K., Benn., J., Fjellström, C. & Palojoki, P. (2012). Nordic adolescents' school lunch patterns and their suggestions for making healthy choices at school easier. *Appetite, 59*(1), 53–62. https://doi.org/10.1016/j.appet.2012.03.012

Illøkken, K. E., Bere, E., Øverby, N. C., Høiland, R., Petersson, K. O. & Vik, F. N. (2017). Intervention study on school meal habits in Norwegian 10–12-year-old children. *Scandinavian Journal of Public Health, 45*(5), 485–491. https://doi.org/10.1177/1403494817704108

Illøkken, K. E., Johannessen, B., Barker, M., Hardy-Johnson, P., Øverby, N. C. & Vik, F. N. (2021a). Free school meals as an opportunity to target social equality, healthy eating, and school functioning: Experiences from students and teachers in Norway. *Food & Nutrition Research*, *65*, 7702. http://dx.doi.org/10.29219/fnr.v65.7702

Illøkken, K. E., Øverby, N. C., Johannessen, B. & Vik, F. N. (2021b). Possible effects of a free school meal on school environment: The school meal intervention in Norway. *Journal of the International Society for Teacher Education, 25*(1), 8–20. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1305604.pdf

Illøkken K. E., Ruge, D., LeBlanc, M. E., Øverby, N. C. & Vik, F. N. (2022). Associations between having breakfast and reading literacy achievement among Nordic primary school students. *Education Inquiry.* https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2092978

Jesson, J. K., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques.* Sage.

Kolve, C. S., Helleve, A. & Bere, E. (2022). *Gratis skolemat i ungdomsskolen – nasjonal kartlegging av skolematordninger og utprøving av en enkel modell med et varmt måltid.* Folkehelseinstituttet. https://www.fhi.no/contentassets/4501ae5a9bf64805a68ca8ca00ceb18e/rapport-gratis-skolemat-i-ungdomsskolen.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Skolemåltidet i grunnskolen – kunnskapsgrunnlag, nytte- og kostnadsvirkninger og vurderinger av ulike skolemåltidsmodeller.* https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0008/ddd/pdfv/284882-skolemaltid_26.06.06.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02).* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/mhe01-02

Lalli, G. S. (2020). *Schools, food and social learning*. Routledge

NOU 2015: 8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser.* Kunnskaps-departementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/

Lundborg, P., Rooth, D.-O. & Alex-Petersen, J. (2022). Long-term effects of childhood nutrition: Evidence from a school lunch reform. *The Review of Economic Studies*, *89*(2), 876–908. https://doi.org/10.1093/restud/rdab028

Lundqvist, M., Vogel, N. E. & Levin, L.-Å. (2019). Effects of eating breakfast on children and adolescents: A systematic review of potentially relevant outcomes in economic evaluations. *Food & Nutrition Research, 63,* 1618. http://dx.doi.org/10.29219/fnr.v63.1618

Marmot, M. (2009). Social determinants and adolescent health. *International Journal of Public Health, 54*, 125–127. https://link.springer.com/article/10.1007/s00038-009-5402-z

Medin, A. C., Myhre, J. B., Diep, L. M. & Andersen, L. F. (2019). Diet quality on days without breakfast or lunch – identifying targets to improve adolescents' diet. *Appetite, 135,* 123–130. https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.01.001

Meyer, H. E. & Holvik, K. (2017). *Kunnskapsgrunnlag til ny handlingsplan for bedre kosthold. En oppsummering av hva som er dokumentert som mest effektivt for å fremme et sunt kosthold (punkt 4 i oppdraget fra HOD).* Folkehelseinstituttet. https://www.fhi.no/publ/2017/kunnskapsgrunnlag-til-ny-handlingsplan-for-bedre-kosthold/

Neufeld, L. M., Andrade, E. B., Sleiman, A. B., Barker, M., Beal, T., Blum, L. S., Demmler, K. M., Dogra, S., Hardy-Johnson, P., Lahiri, A., Larson, N., Roberto, C. A, Rodríguez-Ramírez, S., Sethi, V., Shamah-Levy, T., Strömmer, S., Tumilowicz, A., Weller, S. & Zou, Z. (2022). Food choice in transition: Adolescent autonomy, agency, and the food environment. *Lancet, 399*(10320), 185–197. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01687-1

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61

Osowski, C. P., Göranzon, H. & Fjellström, C. (2013). Teacher's interaction with children in the school meal situation: The example of pedagogic meals in Sweden. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, *45*(5), 420–427. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2013.02.008

Peralta, L. R., Dudley, D. A. & Cotton, W. G. (2016). Teaching healthy eating to elementary school students: A scoping review of nutrition education resources. *Journal of School Health, 86*(5), 334–345. https://doi.org/10.1111/josh.12382

Persson, L. & Haraldsson, K. (2017). Health promotion in Swedish schools: School managers' views. *Health Promotion International*, *32*(2), 231–240. https://doi.org/10.1093/heapro/dat073

Regjeringen. (2017). *Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold (2017–2021). Sunt kosthold, måltidsglede og god helse for alle!* https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-handlingsplan-for-bedre-kosthold-20172021/id2541870/

Roos, G., Klepp, I. G., Laitali, K., Haugrønning, V., Bugge, A. B., Skuland, S., Steinnes, K. K. & Teigen, H. F. *Barn og unges forbruk: Klær, mat og kropp* (SIFO-rapport 13-2020). https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6458

Staib, M., Bjelland, M. & Lien, N. (2013). *Mat og måltider i grunnskolen. En kvantitativ landsdekkende undersøkelse blant kontaktlærere, skoleledere og ansvarlige for kantine/matbod*. Helsedirektoratet.

Stortinget (2022). *Representantforslag om en helhetlig ungdomsskolereform.* https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=86198

Torheim, L. E., Løvhaug, A. L., Huseby, C. S., Terragni, L., Henjum, S. & Roos, G. (2020). *Sunnere matomgivelser i Norge. Vurdering av gjeldende politikk og anbefalinger for videre innsats. Food-EPI 2020*. OsloMet – storbyuniversitetet. https://www.jpi-pen.eu/images/reports/FoodEPI-Report-Norway-2020.pdf

Vik, F. N., Beinert, C., Palojoki, P., Hillesund, E. R., Engeset, D., Ask, A. M. S., Åbacka, G. & Øverby, N. C. (2020). Differences in formal education among

Norwegian Home Economics teachers. *Journal of the International Society for Teacher Education, 24*(2), 45–59. https://hdl.handle.net/11250/2726952

Vik, F. N., Nilsen, T. & Øverby, N. C. (2022). Aspects of nutritional deficits and cognitive outcomes – triangulation across time and subject domains among students and teachers in TIMSS. *International Journal of Educational Development, 89*, 102553. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102553

Waling, M., Olafsdottir, A. S., Lagström, H., Wergedahl, H., Jonsson, B., Olsson, C., Fossgard, E., Holthe, A., Talvia, S., Gunnarsdottir, I. & Hörnell, A. (2016). School meal provision, health, and cognitive function in a Nordic setting – the ProMeal-study: description of methodology and the Nordic context. *Food and Nutrition Research*, *60*, 30468. http://dx.doi.org/10.3402/fnr.v60.30468

World Health Organization, Health and Welfare Canada & Canadian Public Health Association. (1986). Ottawa Charter for Health Promotion/Charte D'Ottawa Pour La Promotion De La Santé. *Canadian Journal of Public Health / Revue Canadienne de Sante'e Publique, 77*(6), 4230. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3580992/

World Health Organization. (2003). *Skills for health. Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school.* https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818

Øverby, N. C. (2019). Ernæring i ulike grupper i befolkningen. I D. Engeset, L. E. Torheim & N. C. Øverby (Red.), *Samfunnsernæring* (s. 59). Universitetsforlaget.

KAPITEL 3.3

Skolemåltidet som sosial arena og sosial utjevning

Frøydis Nordgård Vik

Universitetet i Agder, Norge

Abstract: This chapter provides novel insight into experiences from one municipality in Norway in serving a free lunchtime meal to all school students for the past 14 years, through a program that is still ongoing. The chapter also looks at the School Meal Project in Southern Norway and the experiences of students and teachers with its one-year free school meal program. Overall experiences from these two initiatives are that a free school meal creates a social arena that is important to the students and the teachers. Furthermore, they reduced social inequalities, representing a substantial public health potential. Both students and teachers emphasized that sharing a meal together created social interaction between students and between students and teachers at mealtime, promoted well-being, social learning processes and equality among the students. Social equality was also emphasized because all the students were served the same food, and no one was embarrassed by not bringing a proper packed lunch from home. The students that have received free school meals for 14 years expressed pride in the school meal and that they feel the school/municipality cares about their health and well-being. Municipal administrators registered contentment, improved social skills and reduced social inequality among students.

Keywords: free school meals, social interaction, classroom environment, social learning, social equality, municipality level

Introduksjon

I Norge har det over tid vært fokus på ulike skolematsordninger for elever i grunnskolen, både gratis skolemat og foreldrebetalte løsninger. Politiske partier har gjort seg opp sine meninger om de støtter ulike former for

Sitering: Vik, F. N. (2023). Skolemåltidet som sosial arena og sosial utjevning. I D. Ruge, F. N. Vik, J. Björklund & S. Fröden (Red.), *Læring gennem mad og måltider i grundskolen: Teori og praksis fra Danmark, Sverige og Norge* (Kap. 3.3, s. 237–255). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.182.ch3.3

skolematordninger eller ikke, og det har vært mange offentlige debatter hvor tilhengere og motstandere av gratis skolemat har barket sammen. I Norge er normalordningen for skolemåltidet er at elevene har med matpakke hjemmefra og at det er foreldrenes ansvar hva den består av. Det er stor variasjon i hva elevene har med seg å spise på skolen, fra sunne matpakker med grovt brød og frukt, til usunne alternativer som boller, kake, muffens, vaffel eller ingenting (Kainulainen et al., 2012). Norske elever rapporterte i en elevundersøkelse at det var syv prosent av elevene på ungdomstrinnet som ikke spiste noen ting på skolen, og at på videregående skole hadde dette økt til ti prosent (Norges forskningsråd, 2019). Dette var uvanlig på småtrinnet og mellomtrinnet, der bare 1–2 prosent rapporterte at de ikke spiste noen ting på skolen.

I dette kapittelet ser vi på skolemåltidet som en sosial arena for elevene og undersøker om, eventuelt på hvilken måte, skolemåltidet kan være et tiltak for sosial utjevning blant elevene. Vi skal også se på betydningen av denne sosiale arenaen for samspillet mellom elever og lærere. Erfaringer fra elever og lærere bidrar til å belyse disse temaene. Kan for eksempel måltidsituasjonen på skolen bety noe for klassemiljøet og elevenes mulighet til å bli bedre kjent med hverandre? I Helsedirektoratets retningslinjer for mat og måltider i skolen understrekes betydningen av å ha nok tid til å spise maten, uavhengig om det er medbrakt niste eller en skolematordning (Helsedirektoratet, 2015). Erfaringer med tid til å spise skolemåltidet vil bli belyst. Dette kapittelet skal også omhandle skolemåltidet som et folkehelsetiltak og betydningen for sosial utjevning. Sosial utjevning handler om å minske forskjellene mellom grupper eller klasser i samfunnet (St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Sosial utjevning betyr at sannsynligheten for å lykkes på skolen og i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn. Det er den ikke i dag (St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Sosioøkonomisk status er et faguttrykk som ofte brukes i litteraturen, særlig innen samfunnsvitenskap og helsevitenskap. Sosioøkonomiske faktorer omhandler både sosiale forhold og økonomiske forhold som utdanning, yrke og inntekt som er de tre faktorene som er mest brukt i Norge (Folkehelseinstituttet, 2015). Likhet eller likeverdighet (på engelsk *equality*) betyr at hvert individ eller gruppe gis de samme ressursene eller mulighetene i livet. Et eksempel på likhet er at alle elever tilbys gratis

skolemat. Norge er et rikt land. Det er likevel større sosial ulikhet i helse enn i mange andre europeiske land (Strand & Madsen, 2018), noe som er overraskende for mange. Det er et politisk mål i Norge å utjevne sosiale forskjeller.

I dette kapittelet skal vi se på følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer har kommunalt nivå/oppvekstsektor og foreldre med gratis skolemåltid til alle elever i en norsk kommune, med vekt på skolemåltidet som sosial arena og sosial utjevning?*

Videre presenteres i hovedsak erfaringer fra foreldre og fra kommunalt nivå når gratis skolemat tilbys elevene over lang tid, og ikke bare som et kort tiltak på noen få uker eller måneder. Kapittelet vil også suppleres med erfaringer fra elever og lærere med gratis skolemåltid fem år etter at tiltaket ble avsluttet (data fra *Skolematprosjektet i Agder*). Disse erfaringene omkring skolemåltidet som sosial arena og sosial utjevning er viktig å lytte til. Klassemiljø, mobbing og utenforskap er aktuelle problemstillinger som kan diskuteres i lys av dette. Elevenes stemme i denne debatten har i stor grad manglet, og det er viktig å lytte til hva elevene selv erfarer og ønsker for et skolemåltid. Det er for eksempel liten vits å tilby et skolemåltid hvis elevene ikke ønsker å smake eller spise det (Kolve et al., 2022). Skolen er en arena som når alle barn og unge i Norge. Det er 95 prosent av alle elever i Norge som går i den offentlige skolen (Statistisk sentralbyrå, 2021). Vi vet også at et godt kosthold er fundamentalt viktig for helsa vår, og at det å innarbeide gode matvaner tidlig i livet er svært viktig (Gorski & Roberto, 2015). Nylig kom det en rapport fra Verdens helseorganisasjon (WHO-UNICEF-Lancet-kommisjonen) som ble kalt *A future for the world's children* (Clark et al., 2020). Her understrekes betydningen av å investere i barn og unges helse, utdanning og utvikling, faktorer som legger fundamentet for individets livslange helse og trivsel. Dette gjelder i like stor grad norske elever.

Metode

Vi ønsket å finne ut av hvilke erfaringer ulike aktørene har, som har vært en del av gratis skolemåltid på ulike måter over tid. For å finne ut av dette, har vi brukt kvalitativ metode for å belyse erfaringer som elever,

lærere, foreldre og kommunalt nivå har med gratis skolemåltid. Kvalitativ forskningsmetode brukes for å undersøke og beskrive menneskers opplevelser og erfaringer om et tema (Braun & Clarke, 2012). Det ble gjennomført dybdeintervju med oppvekstsansvarlig i Vinje kommune i Vestfold og Telemark fylke i februar 2022. Det er også innhentet data per e-post fra foreldre til elever i Vinje kommune våren 2022. Vi har gjennomført dybdeintervjuer med elever og lærere som deltok i *Skolematprosjektet i Agder*. Disse ble gjennomført høsten 2020 i forbindelse med et doktorgradsprosjekt (Illøkken et al., 2021). Det ble brukt semistrukturert intervjuguide og intervjuene er transkribert og analysert med tematisk analyse (Braun & Clarke, 2012). Ifølge Braun og Clarke er tematisk analyse en metode i seks faser som egner seg til identifisering, analyse og rapportering av tema, mønstre og meningsinnhold i det innsamlede datamaterialet. I dette kapittelet er utdanningsnivå blant foreldre brukt som mål på sosioøkonomisk status hos elever (Vik et al., 2019). Alle intervjuer er vurdert å være i samsvar med personvernlovgivningen av NSD – Norsk senter for forskningsdata.

Funn

Funnene presenteres samlet etter tema for problemstillingen, og temaene er strukturert i henhold til intervjuguidene:

- Organisering av skolemåltidet
- Innhold på skolemåltidet
- Sosial interaksjon i matpausen
- Måltidsituasjonens betydning for klassemiljøet og elevenes mulighet til å bli bedre kjent med hverandre
- Gratis skolemåltid som et mulig sosialt utjevnende tiltak
- Overordnete verdier og erfaringer i det lange løp

Erfaringer fra Vinje kommune, som har hatt gratis skolemåltid ved alle sine skoler i 14 år, brukes som case. Casen ses særlig i lys av skolemåltidet som sosial arena og sosial utjevning (jf. problemstillingen). Disse erfaringene har ikke fremkommet tidligere i vitenskapelige publikasjoner. I den offentlige debatten omkring gratis skolemat har Vinje kommune

fått lite oppmerksomhet, noe som tyder på at kommunens ordning er lite kjent og dermed unik i norsk sammenheng. Det er derfor viktig å belyse erfaringer fra en kommune som har hatt denne ordningen over lang tid. Oppvekstansvarlig i kommunen har vært med å initiere ordningen fra starten og har fulgt den gjennom alle årene frem til i dag, og kjenner derfor forholdene godt. Siden Vinje kommune er en liten kommune med fire skoler med til sammen ca. 420 elever, har oppvekstansvarlig god oversikt. I tillegg vil erfaringer fra fire foreldre til elever i Vinje kommune tas med.

Skolematprosjektet i Agder var en tiltaksstudie (intervensjon) som er godt dokumentert gjennom flere vitenskapelige artikler (Illøkken et al., 2017, 2021; Vik et al., 2019, 2020). I skoleåret 2014/2015 fikk tre sjetteklasser på en skole i Agder gratis skolemåltid gjennom ett år. To skoler var med i prosjektet, og i tillegg til tiltaksgruppen som fikk gratis skolemat ett skoleår, var det var en kontrollgruppe hvor elevene fortsatte med medbrakt matpakke som vanlig. I dette kapittelet tar vi også med erfaringer relatert til skolemåltidet som sosial arena og sosial utjevning basert på intervjuer med elever og lærere som ble gjort fem år etter at tiltaket med gratis skolemat var avsluttet. Deler av disse resultatene er tidligere publisert (Illøkken et al., 2021), men diskuteres senere i kapittelet i sammenheng med problemstillingen.

Organisering av skolemåltidet

Den spede starten for gratis skolemåltid i Vinje kommune var i 2007, og oppstart for alle skoler og elever var i 2008. Det var viktig at ordningen skulle gjelde alle elevene. Den praktiske gjennomføring foregår ved at elevene i hovedsak spiser i et fellesareal. En av skolene, Åmot skole, ble bygget etter at gratis skolemåltid var innført. Den ble bygget på en slik måte at maten og skolemåltidet var sentralt for utformingen av bygget, og fikk navnet «Isslottet» etter Tarjei Vesaas. Denne skolen er en «luksusversjon» av en skole hvor det er musikkrom og scene, samt mat og helse-arealer i direkte tilknytning til arealer for skolemåltidet. Alle klaserom er plassert rundt spisearealene, som er i sentrum av bygget. Skolen regnes for det flotteste og lyseste lokalet i Vinje kommune, og består av to bygninger, en for småskolen og en for mellomtrinnet ungdomskolen. De

eldste på småtrinnet får komme over og spise på Isslottet, noe de gleder seg til. Oppvekstansvarlig i Vinje kommune forteller:

> Ønsket var at det skal være en følelse av litt høytid og lystbetont og at skolemåltidet skal være noe mer enn bare å sitte der. Noe å være sammen om. Ca. 60 elever får mat hver dag, det er aldri konflikter og aldri bråk. Ingenting ødelegges. Vi tror på det.

De andre tre skolene er av eldre dato og er mer tradisjonelt utformet. Elevene her spiser også i fellesareal. I Helsedirektoratets retningslinjer for mat og måltider i skolen understrekes betydningen av å ha nok tid til å spise maten på skolen. I Vinje spiser elevene skolemat i begynnelsen av storefriminuttet sånn at de som trenger det kan sitte lenger. Erfaringene er derfor at ingen har for lite tid til å spise. Minimumstid som elevene må sitte og spise er 20 minutter, men de kan sitte opp til 50 minutter hvis de ønsker. De spiser på omgang, slik at det ikke blir for fullt i matsalen. Det er ansatt matansvarlig som har ansvaret for organisering, for eksempel å kjøpe inn og forberede måltidene. Stillingsstørrelsen varierer med hvor stor skolen er. Det er matansvarlig på skolen og noen elever som ordner i stand en lunsjbuffet.

Foreldre til elever i Vinje erfarer at skolemåltidet har fungert veldig bra, bortsett fra en periode med noe klager på dårlig hygiene og «rar mat». Det oppleves at det er personavhengig ved at det er en fast ansatt ved skolen som har ansvar for innkjøp, produksjon og økonomi. På skolen er det en turnusordning hvor noen ungdommer hjelper til før og etter servering. Foreldrene har et positivt syn på skolemat: «Vi som foreldre synes det er helt topp med skolemat.»

I *Skolematprosjektet i Agder* spiste elevene sammen rundt felles bord i klasserommet hvor brød- og påleggsfat ble sendt rundt, eller de forsynte seg fra en buffet og satt seg sammen og spiste. Alle elvene kunne forsyne seg med det de ønsket til de ble mette.

Innhold på skolemåltidet

For alle fire skolene i Vinje kommune serveres det brød og pålegg, som ost, skinke, leverpostei med mer. Det er alltid fiskepålegg på bordet alle

dager, i tillegg til grønnsaker og frukt. Drikke som tilbys er vann og melk. En dag i uka er det varmmat. En del av varmrettene er basert på rester, og det gjøres en innsats for å forhindre matsvinn. Det er alltid brødskiver ved siden av varmretten i tilfelle noen elever ikke vil spise varmretten. Erfaringen er at en del elever har lært seg å like nye ting og vil gjerne smake på nye retter.

I begynnelsen (2008) satset de på ferdig smurte brødskiver eller rundstykker på fat som var pyntet med grønnsaker eller frukt. Elever fra voksenopplæringen hjalp til med dette sammen med matansvarlig ved skolen. Men det ble en del svinn ved at ferdig smurte brødskiver og grønnsakspynt fra serveringsfatene lå igjen. Det tok også mye tid å forberede. Erfaringen ble etter hvert at det var enklere og bedre å lage en fin buffet hvor brød og pålegg legges på fat: «Det ser nesten ut som et enkelt hotell elevene kommer til når de skal spise» (Oppvekstansvarlig i Vinje kommune).

Det er et marginalt problem at elever har med egen mat fordi de ikke ønsker å spise skolemåltidet som tilbys. Tidligere var det en del matpakker i søpla, men nå er det aldri det mer. Noen elever følges litt ekstra opp i perioder.

> De sier kanskje de har spist egen mat eller ikke liker maten eller ikke liker å sitte med andre. Under corona kunne vi ikke ha skolemåltid, og da dukket de store forskjellene opp igjen. Vi så de med «Rolls Royce-matpakke» og de med «Lada». Og noen med ingenting. En del kom med usunn mat, mye pizza, taco og wraps … mye usunt. Jo «kulere jo bedre». (Oppvekstansvarlig i Vinje kommune)

Foreldre til elever i Vinje kommune erfarer at elevene synes det er veldig bra med skolemat, men at det av og til kan være litt lite tid til å spise, slik at det hender at ikke alle får spist seg mette. Noen elever likte best varmt måltid, sånn at hvis det var brødmat, så laget matansvarlig på kjøkkenet havregrøt til dem. Det gav en fleksibilitet og sørget for at alle elevene spiste et måltid. Elevene fikk også komme med innspill til varmrettene. Noen husker at det var litt klaging fra elevene på at det for eksempel var mye av det samme pålegget, men ellers var det bra.

I *Skolematprosjektet i Agder* var det et kaldt smøremåltid med grovt brød, pålegg inkludert fiskepålegg, frukt og grønt i henhold til de nasjonale kostrådene. Det var alltid oppkuttet frukt og grønsaker, noe som gjorde at det som regel alltid ble spist opp.

Sosial interaksjon i matpausen

Hensyn til fellesskapet og sosial utjevning var hovedargumenter for innføring av et gratis skolemåltid i Vinje kommune da det ble diskutert om det skulle bli en del av kommunens budsjetter. Det ble vist til at alle får ta del i tiltaket. Kommunen har flere elever med flyktningbakgrunn, og til sammen utgjør de ca. ti prosent av elevene. Integrering er derfor viktig.

> Maten får et litt annet fokus. Vise og lære. De nyankomne er skeptiske til maten vår – vi er jo et «gulost-folk». Viktig å la det være et fellesskap rundt maten. Alle spiser det samme. Det lages også av og til mat fra ulike land hvor vi har elever med opprinnelsesland. Det er populært og spennende. Det å dele matkultur oppleves som positivt for alle. (Oppvekstansvarlig i Vinje kommune)

Sosial interaksjon i matpausene fremmes ved at elevene sitter rundt felles bord. Det gjør at det blir et måltid hvor elevene spiser sammen, sammen med voksne. Det blir ikke bare et mål at elevene skal få i seg mat så de blir mette. De første årene var det gratis for lærerne å spise sammen med elevene, og mange gjorde det. Noen elever er litt engstelige, og det skapte trygghet at mange lærere var til stede under måltidet. Trangere kommuneøkonomi gjorde at det ble bestemt at lærerne måtte betale for skolemåltidet selv. Det ble sammenlignet med andre jobber hvor voksne ikke fikk dekket lunsj. Det har vært fremmet argumenter om at det ikke er det samme å spise med 40 elever og samtidig få en brødskive eller to som å spise sammen med kollegaer. Fra flere hold er det et ønske om å endre dette tilbake til at lærerne kan spise gratis sammen med elevene, noe også oppvekstansvarlig kommunen støtter: «Det er ikke det som «velter» skolematsordningen økonomisk. Det er en annen setting når du som pedagog og omsorgsperson møter elevene på en helt annen måte.»

Det finnes noen lærere som heller ønsker å spise matpakken sin med kollegaer. Dette kan løses ved at skolemåltidet settes inn i tilsynsplanen sånn at lærerne får noe mer tid. Det kan føre til at flere lærere tar del i skolemåltidet med elevene, eller de kan velge å spise med kollegaer. Interaksjon mellom elever på tvers av klasser og med lærere anses som viktig. Det er alltid voksentilsyn under skolemåltidet. Noen voksne spiser alltid sammen med elevene, men det er et ønske fra kommunens administrasjon og rektorer at flere gjør det.

Erfaringer til foreldre til elever i Vinje er at det å spise sammen i kantine er veldig god sosial trening for elevene og mange smaker på mat som de vanligvis ikke spiser hjemme. På den måten får elevene utvidet horisonten i matveien. Klassene er ganske små, og de fleste blir kjent med hverandre i barnehagen, men skolemåltidet er likevel positivt for skolemiljøet. Foreldrene uttrykker også at «det jo en lettelse å vite at ungene får et godt måltid, uten å måtte smøre matpakke hver dag».

I *Skolematprosjektet i Agder* trakk lærerne frem utvikling av sosiale ferdigheter og økt sosial læring hos elevene under skolemåltidet som viktig. Det var ikke alle elevene som var vant til hvordan de skulle oppføre seg under fellesmåltider. For eksempel at man må tenke på at vi skal dele maten slik at de andre også skal få og ikke ta alt for mye, og kunne vente i kø ved en buffet og prate høflig til hverandre. Det var også ting som å si «takk» og «kan du sende meg …». Dette var ting som ikke var synlig i en klassesituasjon, og som vi ofte tar for gitt at alle elever kan. Lærernes erfaring var at vi ikke kan ta dette for gitt. Det var viktig at lærere var til stede under måltidet for å lære elevene om bordskikk, oppførsel og matkultur. Om lærerne ønsket det, spiste de sammen med elevene uten at de betalte for det.

Måltidsituasjonens betydning for klassemiljøet og elevenes mulighet til å bli bedre kjent med hverandre

Skolemåltidet i Vinje kommune binder sammen elever på tvers av klassene ved at de blir bedre kjent. Dette har endret seg etter at et gratis skolemåltid ble innført. Elevene får et større sosialt miljø. Elevene setter seg

ofte sammen med noen fra klassen og noen andre. Søsken velger også noen ganger å sette seg sammen under skolemåltidet fordi det er trivelig å spise sammen, selv om de ikke leker sammen i friminuttene. Det å ikke sitte i klasserommet, løfter måltidet.

> Når det gjelder mobbing så kan vi ikke si at det har endret seg, for vi har ikke hatt de alvorlige mobbesakene. Men elevene gir tilbakemelding gjennom elevundersøkelser at de synes det er trivelig på skolen og nesten alltid blir skolemåltidet fremhevet. De er stolte av skolemåltidet. Det betyr mye for elevene, og det har med trivsel å gjøre. Det hindrer utenforskap – det er vi sikre på. Et høydepunkt – noe å glede seg til. (Oppvekstansvarlig i Vinje kommune)

Det er lite skolevegring i Vinje og det er ikke registrert frafall på videregående skole. Det handler mye om at elevene opplever at det skjer positive ting på skolen. Noen av de som er tydelige på at de trives, er elever som ikke er spesielt sterke faglige, men som forteller at de trives og at de føler at de er en del av et stort fellesskap. Alle kan si at de har vært sammen med noen den dagen. Det gir også mindre ensomhet. Oppvekstansvarlig i Vinje kommune ser disse positive trekkene i sammenheng med skolemåltidet: «Det handler jo ikke bare om skolemåltidet, men om ressurser og at vi er mange voksne tett på og god veiledning og rådgivning.»

Det var en merkbar endring på hvor rolige dagene ble etter at skolemåltidet ble innført, særlig etter matpausen. Tidligere var dette alltid en «kamp», særlig på ungdomsskolen. Etterpå roet det seg ned. Det ble mindre konflikter og mer uthvilte elever. Læringstrykket økte og konfliktnivået sank.

I *Skolematprosjektet i Agder* var et av temaene som ble fremhevet, at skolemåltidet var en sosial arena hvor elevene ble bedre kjent med hverandre og hadde det hyggelig. Elevenes erfaringer viste at denne sosiale delen av skolemåltidet med sosialt fellesskap og økt trivsel var det viktigste for dem. Lærerne fortalte også om at skolemåltidet skapte en hyggelig atmosfære hvor elevene ble mer vennlige mot hverandre og sosial inkludering økte i forhold til før skolematprosjektet. Elevene erfarte også at skolemåltidet gav energi til å kunne konsentrere seg i timene etter lunsj.

Dette ble bekreftet av lærere som fortalte at elevene tok en mer aktiv rolle i klassen. Det ble også fremholdt at det var langt roligere i timene etter lunsj i forhold til før skolematprosjektet. En elev fortalte at hen ofte var sulten før på skolen. Da var det umulig å følge med i timen, det eneste hen klarte var å tenke på var at hen var sulten.

Gratis skolemåltid som et mulig sosialt utjevnende tiltak

Vinje kommune har erfart at elevene med dårligst økonomi og lavere sosioøkonomisk bakgrunn ofte har spist mer usunn og billigere mat. Før skolematordningen startet var en del av disse elevene opptatt av å vise at de hadde råd til å kjøpe hamburgere i lunsjen eller en 200 grams melkesjokolade til lunsj. Det ble en slags kompensering for dårlig økonomi, og det ble registrert en del underlige matvaner blant elevene.

Gjennom gratis skolemåltid sikrer kommunen at alle elevene får ett ordentlig måltid hver dag, og kommunen mener at det bidrar til å unngå de store forskjellene blant elevene på skolen. Det var en erfaring at de elevene som tidligere kastet matpakka, var de som hadde trengt den mest. De kastet den fordi den ikke var god, for eksempel billig og dårlig gammelt brød med «kjipt» pålegg. Det kunne også være at ingen hjemme hadde smurt matpakke, noe som førte til at noen elever ikke hadde med mat på skolen.

I starten bevilget formannskapet 50 000 kroner til et prøveprosjekt med skolemat. Så ønsket politikerne at ordningen skulle utvides til en abonnementsordning. Det har vært gjort i noen kommuner i Norge. Erfaringen til Vinje kommune var at det ble et tydelig skille mellom foreldre som hadde råd til skolemat og prioriterte det, og foreldre som ikke hadde mulighet til det. Det var særlig de ressurssterke foreldrene som abonnerte på skolemat for sine barn.

> Vi kan si med sikkerhet at dette måltidet er med på å gi mer kvalitet enn mange ellers ville hatt. Noen får også frokost. Vi har mat tilgjengelig. Vi skaffer ganske kjapt til veie en brødskive med leverpostei til de som trenger det. (Oppvekstansvarlig i Vinje kommune)

Kontaktlærere på skolen vet hvilke elever som trenger litt ekstra:

> Det handler om den kontakten lærerne får med elevene sine på en annen arena som gjør at de ser dem og at det er nok med et blunk så kan «Gunnhild» få ei skive – fordi hun har det som hun har det. (Oppvekstansvarlig i Vinje kommune)

Foreldre til elever i Vinje erfarer at skolemåltidet er sosialt utjevnende ved at *alle* får mat, og at alle får den samme maten. Det oppleves som viktig: «Det gjorde noe med fellesskapet, siden alle spiste det samme og da blir det ikke noe misunnelse/urettferdighet blant elevene» (Foreldre til elever i Vinje kommune).

I *Skolematprosjektet i Agder* ble skolemåltidet som mulighet for sosial utjevning diskutert i intervjuene. Elevene snakket om hvor viktig det var for medelever som ofte ikke hadde med seg mat fordi de hadde glemt det eller fordi foreldrene hadde dårlig råd. Elevene synes det var veldig viktig at alle spiste det samme, og at alle kunne spise seg mette. Det gjorde at de fikk en følelse av likhet. Det hadde tidligere vært vanlig å sammenligne matpakker, hvor noen hadde kyllingsalat og noen elever hadde «dårlige» matpakker med gammelt brød, nudler, en kake eller ingenting. Elevene kunne være flaue over matpakken sin og føle skam. Lærerne erfarte at disse elevene kunne slappe mer av under skolemåltidet siden alle spiste det samme, noe som var viktig for at alle følte seg mere vel. Elevene reflekterte også rundt det at det ikke var gitt at alle foreldre til elever i Norge hadde råd til en god matpakke hver eneste dag.

Overordnete verdier og erfaringer i det lange løp

Fra Vinje kommunes side er de overordnete verdiene av å ha skolemåltid det å bidra til fellesskap for elevene og utjevne sosiale forskjeller det viktigste. Elevene formidler stolthet over skolemåltidet og forteller at de sitter sammen og har det trivelig. Den som lager maten kommer noen ganger med mat elevene ikke har smakt før, noe som er spennende for mange. Det er en overordnet forståelse av at skolemåltidet har en stor verdi og at det bidrar i «det store bildet» omkring oppvekst. Elevene opplever å være en del av noe større. Skolene har lykkes med å skape fellesskap som igjen

kan motvirke utenforskap. At det oppfattes som en «fellesting» og at politikerne velger å satse på ungdommene, oppleves positivt av elevene. Det kan bidra til at ungdommer kommer tilbake til bygda senere i livet når de er unge voksne.

> Vi har spurt ungdommer hva som var bra med å vokse opp i Vinje. De trekker frem skolematen, selv 10 år etter. Nå vil de flytte tilbake når de skal etablere egen familie. For her blir barn og unge prioritert og satset på. Dette bidrar på pluss-sida. De viktige tinga vi kan gjøre noe med – det gjør vi noe med. Skolematen er en av tingene. (Oppvekstansvarlig i Vinje kommune)

Gratis skolemåltid er et av kommunens prosjekter som nå er en del av vanlig drift, og som ikke er avhengig av enkeltpersoner. Det er innarbeidet over mange år. I Vinje kommune har det blitt skapt en stolthet blant politikerne på tvers av partilinjer. Det er en bevisst sak å prioritere. Kommunen har klart dette over tid, og det oppleves at det betyr noe for alle hjemmene i Vinje. Da skolematordningen ble diskutert for første gang, kom det argumenter om at det er for dyrt, og «hvorfor skal vi ha det – det kan jo foreldre ordne» som i resten av landet, og at «det er ikke vanlig i Norge». Kommunen har til tider hatt en presset kommuneøkonomi, som har betydd at det har vært utfordrende å få til gratis skolemåltid. Skolemat er det eneste ikke-lovpålagte tiltaket Vinje kommune har, og de har lykkes med å holde på ordningen i 14 år. Per våren 2022 er den fremdeles aktiv.

> Ingen politikere som ønsker å bli gjenvalgt vil foreslå å legge ned skolematen. Vi har null dropout. Vi har lite mobbesaker, vi har høy trivsel. Politikerne ble utfordret på å komme opp med en ting som ikke kostet mer enn to millioner som gjør at alle de 420 elevene hver dag blir sett, og opplever å være en del av et større fellesskap. Ingen klarte det. (Oppvekstansvarlig i Vinje kommune)

Kommunens ønske er at om ti år skal satsingen på skolematen bidra enda mer til å skape et matfaglig miljø rundt skolemåltidet. Det er et ønske om å bruke mer lokale råvarer fra lokale produsenter. Erfaringene med skolemåltid til alle elevene gjør at kommunen nå (per 2022) skal ansette matfaglig ansvarlig (kokk) i kommunens fire barnehager for å bidra til tidlig innsats på kosthold.

Det har ikke vært gjennomført noen form for evaluering av skolemåltidet.

> Vi angrer på at vi ikke har noe forskning med nullpunktsmålinger i forbindelse med skolemåltidet. Vi var så sikre på at det kom til å virke, og det har det gjort, men hva det har virka på, hvordan og hvor mye – det vet vi ikke. Alle tror at de som ikke får mat blir ukonsentrerte, og en dårligere versjon av seg selv – men når det gjelder om elever blir det, så mener mange at det blir «for dyrt». (Oppvekstansvarlig i Vinje kommune)

Kommunen har tro på at skolemåltidet bidrar i det forebyggende og helsefremmende folkehelsearbeidet. Noen elever er overvektige, og noen elever sliter med spiseforstyrrelse. Disse utfordringene ville kommunen hatt uansett. Det er en kjent sak hva det koster når enkeltelever faller ut av skolesystemet. En elev som faller ut, koster mer enn skolematen til alle 420 elevene i Vinje. Kommunen bruker to millioner kroner i året på skolematordningen, noe som tilsvarer omtrent 26 kroner per elev per dag. «Det er en prioritering det dreier seg om. Kommune-Norge kan få det til hvis de vil» (Oppvekstansvarlig i Vinje kommune).

I *Skolematprosjektet i Agder* ble elevene spurt til slutt om hva de helst ville spist hvis de fikk velge et gratis skolemåltid. Det klare svaret var at de ønsket et kaldt smøremåltid hvor de selv fikk velge hva de ville spise, slik som de hadde erfart. Valgmulighetene var mange, men alle var innenfor kostrådene. Selve valgmulighetene og fleksibiliteten med brød og pålegg var viktigere enn for eksempel et varmt måltid hvor de ikke hadde noe å velge mellom.

Diskusjon

I dette kapittelet har vi satt fokus på skolemåltidet som sosial arena og sett på hvilken måte det kan virke sosialt utjevnende. Skolemat debatteres av mange i samfunnet, og ofte glemmer man å lytte til elevene selv og hva de selv mener om sin egen skolemåltidsituasjon. I *Skolematprosjektet i Agder* vektla vi elevenes erfaringer. De viser langt på vei at det sosiale aspektet rundt skolemåltidet er det viktigste for elevene. Det viser også erfaringene fra Vinje kommune. Det at elevene spiser sammen og ikke er opptatt

med andre ting, fremmer sosiale relasjoner mellom elevene og mellom elever og lærere. I 2018 hadde Norges forskningsråd en forskningskampanje for skoleelever som het «Sjekk skolematen» (Norges forskningsråd, 2019). Her kom det frem at det var ganske vanlig blant norske elever å se på storskjerm mens de spiste matpakka si, noe som betyr at de sosialiserte lite og pratet lite med hverandre. For elevene på mellomtrinnet var det 53 prosent som rapporterte at de så på storskjerm i skolelunsjen, og 42 prosent på småtrinnet (Norges forskningsråd, 2019). De ble ikke spurt om de brukte mobiltelefonen mens de spiste, noe som nå er blitt mer vanlig, særlig blant eldre elever. Hverken elevene i Vinje kommune eller de som deltok i *Skolematprosjektet i Agder* så på skjerm i matpausen.

Når elever, lærere, foreldre og kommunalt nivå beskriver erfaringene sine, viser funnene i dette kapittelet at skolemåltidet bidrar positivt til det sosiale klassemiljøet. På ulike måter fremheves viktigheten av at det legges et godt fundament for klassemiljøet som det kan bygges videre på, og det virker sannsynlig at skolemåltidet utgjør en viktig faktor for et godt klassemiljø. Når det gjelder mobbing og utenforskap peker erfaringer fra Vinje kommune på at det kan være positive ringvirkninger av skolemåltidet, men det er for lite grunnlag til å kunne trekke noen konklusjoner. Vinje kommune bruker skolemåltidet aktivt i forbindelse med integrering av kommunens fremmedspråklige elever. Det er positive erfaringer fra å integrere matkultur ved at det lages mat fra ulike kulturer til elevene.

I en ny rapport fra Folkehelseinstituttet omtales også elevers erfaringer med skolemåltidet. Elever og skolepersonale hadde positive erfaringer med å innta måltidet sammen. Dette kan tyde på at deltakelsen i felles måltider kan ha en funksjon for det sosiale miljøet ved skolene (Kolve et al., 2022).

Når det gjelder spørsmålet om skolemåltidet kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller, har vi tidligere vist i *Skolematprosjektet i Agder* at elevene i tiltaksgruppa bedret både matvaner og kosthold på skolen signifikant i forhold til kontrollgruppa, og at de elevene som hadde foreldre med lavere utdanningsnivå, bedret sine matvaner mest (Vik et al., 2019). Det er et mål at ulike folkehelsetiltak skal komme de som trenger det mest til gode. Disse resultatene fra en kvantitativ studie med kontrollgruppe viste for første gang i Norge at et gratis skolemåltid *kan* være et folkehelsetiltak

som kan bidra til å redusere sosial ulikhet i helse blant elever. Funn basert på erfaringer fra elevene som ble intervjuet i *Skolematprosjektet i Agder* peker i samme retning, og det gjør også erfaringene fra Vinje kommune. Vinje kommune erfarte at når alle elever får et gratis skolemåltid over tid, så er det de elevene som trenger det aller mest som vinner mest på det. I starten, da ordningen var foreldrebetalt, registrerte kommunen at elevene som trengte det mest ikke deltok i ordningen. Dette problemet er også kjent fra tidligere forskning (McGill et al., 2015). Kommunen tok et valg om at ordningen måtte være gratis for alle.

Betydningen av et godt kosthold blant barn og unge er godt dokumentert. Samfunnet bør legge til rette for at vi kan spise sunt og variert, kombinert med fysisk aktivitet, noe som er bra for helse og trivsel (Meltzer et al., 2021). Tidligere funn fra *Skolematprosjektet i Agder* viste at et gratis skolemåltid var positivt for å fremme et sunt kosthold. Flere elever fortalte at de hadde endret matvaner gjennom året med gratis skolemat som de fremdeles fastholdt fem år etter, ved at de for eksempel spiste mer grønnsaker på brødskivene sine (Illøkken et al., 2021). I Vinje kommune var det også eksempler på at elevene endret matvaner hjemme, ved at de for eksempel etterspurte mer frukt og grønnsaker.

I den offentlige debatten rundt skolemat, har mange lærere gitt uttrykk for at «skolemat er enda en ting som de må ta på seg» og at det skaper mye ekstraarbeid. Erfaringer fra lærerne i *Skolematprosjektet i Agder*, som hadde opplevd dette gjennom et helt år, viste noe annet. De fortalte at elevene opparbeidet seg sosiale ferdigheter som var viktigere sammenlignet med det ekstra arbeidet som fulgte med. Lærerne mente at et skolemåltid i fremtiden bør utgjøre et større ansvar for samfunnet og skolen enn det er nå, og at det bør organiseres på en måte som skaper læring ved å inkludere høy grad av elevinvolvering.

Skolen er en viktig arena i folkehelsesammenheng. Skolen når frem til alle elever, og kan derfor bidra til å fremme gode matvaner tidlig i elevenes liv (Mikkelsen, 2014). Det er ulike løsninger for hvordan vi som samfunn kan legge til rette for at elevene spiser et sunt og næringsrikt måltid på skolen, og mange mener at dette er foreldrenes ansvar. Elevene er på skolen en betydelig del av dagen, og spiser minst ett hovedmåltid hver skoledag. Det betyr at skolelunsjen utgjør en betydelig del av elevers

totale kosthold. Et måltid hver skoledag fra 1.–10. klasse utgjør ca. 2000 måltider for en elev. Vi vet fra tidligere forskning at et sunt og næringsrikt måltid i en sosial og helsefremmende setting kan fremme helse og livskvalitet blant elever (Samdal et al., 2009), noe funnene fra dette kapittelet også understreker.

Ulike skolematordninger har blitt prøvd ut i Norge opp gjennom årene, men det er en felles faktor at mange ikke er blitt evaluert, for eksempel med følgeforsking, som har resultert i at vi har lite forskningsresultater fra skolematsordninger. Det gjelder også Vinje kommune. Funn i dette kapittelet beskriver erfaringer etter 14 år med skolematordning, noe som er viktig i seg selv, men det mangler data fra før ordningen startet. *Skolematprosjektet i Agder* var planlagt som et forskingsprosjekt fra starten hvor Universitetet i Agder hadde prosjektledelsen, og er et av få nyere skolematsintervensjoner som er godt dokumentert (Vik et al., 2019). Statsforvalteren i Trøndelag har initiert ulike skolematsordninger som evalueres (Statsforvalteren i Trøndelag, 2018), og det er satt i gang ulike skolematstiltak i for eksempel Viken fylkeskommune og Oslo kommune.

Erfaringene fra elever, foreldre, lærere og kommunalt nivå som vist i dette kapittelet kan bidra til at kommuner som skal starte med et enkelt skolemåltid i henhold til signalene i Hurdalsplattformen (Regjeringen, 2021), kan ta med erfaringene i planleggingen.

Referanser

Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology: Vol 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57–71). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13620-004

Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S., Dalglish, S. L., Ameratunga, S., Balabanova, D., Bhan, M. K., Bhutta, Z. A., Borrazzo, J., Claeson, M., Doherty, T., El-Jardali, F., George, A. S., Gichaga, A., Gram, L., Hipgrave, D. B., Kwamie, A., Meng, Q., Mercer, R., Narain, S., Nsungwa-Sabiiti, J., Olumide, A. O., Osrin, D., Powell-Jackson, T., Rasanathan, K., Rasul, I., Reid, P., Requejo, J., Rohde, S. S., Rollins, N., Romedenne, M., Singh Sachdev, H., Saleh, R., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Simon, J., Sly, P. D., Stenberg, K., Tomlinson, M., Ved, R. R., & Costello, A.

(2020, 22. februar). A future for the world's children? A WHO-UNICEF-Lancet Commission. *Lancet, 395*(10224), 605–658. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(19)32540-1

Folkehelseinstituttet. (2015). *Definisjoner: Sosial ulikehet i helse*. https://www.fhi.no/hn/ulikhet/sosial-ulikhet-i-helse-/

Gorski, M. T. & Roberto, C. A. (2015). Public health policies to encourage healthy eating habits: Recent perspectives. *Journal of Healthcare Leadership, 7*, 81–90. https://doi.org/10.2147/jhl.S69188

Helsedirektoratet. (2015). *Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen*. https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen

Illøkken, K. E., Bere, E., Overby, N. C., Hoiland, R., Petersson, K. O. & Vik, F. N. (2017). Intervention study on school meal habits in Norwegian 10–12-year-old children. *Scandinavian Journal of Public Health, 45*(5), 485–491. https://doi.org/10.1177/1403494817704108

Illøkken, K. E., Johannessen, B., Barker, M. E., Hardy-Johnson, P., Øverby, N. C. & Vik, F. N. (2021). Free school meals as an opportunity to target social equality, healthy eating, and school functioning: Experiences from students and teachers in Norway. *Food & Nutrition Research, 65*. https://doi.org/10.29219/fnr.v65.7702

Kainulainen, K., Benn, J., Fjellström, C. & Palojoki, P. (2012). Nordic adolescents' school lunch patterns and their suggestions for making healthy choices at school easier. *Appetite, 59*(1), 53–62. https://doi.org/10.1016/j.appet.2012.03.012

Kolve, C. S., Helleve, A. & Bere, E. (2022). *Gratis skolemat i ungdomsskolen – nasjonal kartlegging av skolematordninger og utprøving av enkel modell med et varmt måltid.* Folkehelseinstituttet.

McGill, R., Anwar, E., Orton, L., Bromley, H., Lloyd-Williams, F., O'Flaherty, M., Taylor-Robinson, D., Guzman-Castillo, M., Gillespie, D., Moreira, P., Allen, K., Hyseni, L., Calder, N., Petticrew, M., White, M., Whitehead, M., & Capewell, S. (2015). Are interventions to promote healthy eating equally effective for all? Systematic review of socioeconomic inequalities in impact. *BMC Public Health, 15*, 457. https://doi.org/10.1186/s12889-015-1781-7

Meltzer, H. M., Abel, M. H., Brantsæter, A. L., Totland, T. H. & Holvik, K. (2021). *Kosthold i Norge*. Folkehelseinstituttet. https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/kosthald/

Mikkelsen, B. E. (2014). School – a multitude of opportunities for promoting healthier eating. *Public Health Nutrition, 17*(6), 1191–1194. https://doi.org/10.1017/s136898001400069x

Norges forskningsråd. (2019). *Forskningskampanjen 2018: Sjekk skolematen*. https://www.miljolare.no/innsendt/oppslag/1508/5cab02423c164/rapport_forskningskampanjen_2018.pdf

Regjeringen. (2021). *Hurdalsplattformen. For en regjering utgått fra Arbeiderpartiet og Senterpartiet 2021–2025.* https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/hurdalsplattformen/id2877252/

Samdal, O., Leversen, I., Torsheim, T., Manger, M. S., Brunborg, G. S. & Wold, B. (2009). *Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985–2005. Norske resultater fra studien «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land»* (HEMIL-rapport 3/2009). Research Centre for Health Promotion. http://hdl.handle.net/1956/3734

St.meld. nr. 16 (2006–2007). *… og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/

Statistisk sentralbyrå. (2021, 16. desember). *Elevar i grunnskolen*. https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen

Statsforvalteren i Trøndelag. (2018). *Prosjekt skolemåltid i Trøndelag.* https://www.statsforvalteren.no/nb/Trondelag/Landbruk-og-reindrift/Matogmaltidsglede/skolemaltid/

Strand, B. H. & Madsen, C. (2018). *Social inequalities in health*. Folkehelseinstituttet. https://www.fhi.no/en/op/hin/groups/social-inequalities/

Vik, F. N., Van Lippevelde, W. & Overby, N. C. (2019, 16. juli). Free school meals as an approach to reduce health inequalities among 10–12-year-old Norwegian children. *BMC Public Health, 19*(1), 951. https://doi.org/10.1186/s12889-019-7286-z

Vik, F. N., Heslien, K. E. P., Van Lippevelde, W. & Øverby, N. C. (2020, 7. september). Effect of a free healthy school meal on fruit, vegetables and unhealthy snacks intake in Norwegian 10- to 12-year-old children. *BMC Public Health, 20*(1), 1369. https://doi.org/10.1186/s12889-020-09470-2

Forfatterbiografier

Astrid Dahl er chefkonsulent i Børne- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune. Hun har arbejdet med skolemad siden 2007 og har bidraget til udviklingen og implementeringen af kommunens mad- og måltidsstrategi samt rammerne for skolemaden.

Kristina Holt er uddannet pædagog fra UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole med linjefaget "sundhed, krop og bevægelse" og interesse for praksisudvikling af madaktiviteter i daginstitutioner. Hun har en kandidatgrad i pædagogisk antropologi fra DPU/AU, hvor hun har studeret sociale læringsrum med fokus på pædagogiske processer i overgangsritualer og betydningsdannelse i fællesskaber. Hendes erhvervserfaring er pædagogisk køkkenprofessionel i restaurationer og dag- og døgninstitutioner samt køkkenansvarlig, kontaktlærer og mentor på en efterskole. I dag arbejder hun som familiebehandler og narrativ samtalepraktiker i Flexhuset på Langeland.

Emil Kiær Lund er udviklingskonsulent i Børne- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune og har siden 2020 arbejdet som koordinator for kommunens madskoler. Han har bred erfaring på madområdet og bidrager til forskellige udviklingsprojekter inden for mad og måltider.

Dorte Ruge er lektor ved læreruddannelsen på UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole i Odense. Hun er associate professor (ph.d.) tilknyttet Center for Anvendt Skoleforskning, Forskningsprogram for Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund. Ruge er uddannet cand. mag. i Nordisk Sprog og Litteratur og uddannet jordbrugsteknolog. Hun har forsket i integreret tilgang til skolemad siden 2010 og er projektleder for LEARNFOOD, Nordplus Horisontal. Endvidere underviser og forsker hun i Undervisning for Bæredygtig Udvikling.

Charlotte Seelig er specialkonsulent i Børne- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune. Hun har siden 2012 arbejdet med mad og måltider til børn og unge og med, hvordan der sikres sammenhæng mellem forskellige indsatser. Hun har desuden særligt erfaring med tilskud til skolemaden til familier med lav indkomst.

Anne Thomsen er adjunkt ved lærer- og pædagoguddannelsen på UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole i Jelling. Hun underviser primært på pædagoguddannelsens grundfaglige moduler og på valgfaget "Sundhed, seksualitet og familieformer" på læreruddannelsen. Hun er uddannet bachelor i idræt og kandidat i pædagogik og har tidligere været ansat i Socialstyrelsen med særligt fokus på overgrebsproblematikker. Hun er tilknyttet LEARNFOOD, Nordplus Horisontal.

Birgit Villebro er uddannet lærer og har arbejdet på fem forskellige folkeskoler. Siden 1996 har hun været i skoleledelse, og fra 2011–2022 har hun været skoleleder på Nymarkskolen i Svendborg, hvor hun har været en af hovedkræfterne bag udviklingen og implementeringen af den integrerede skolemadstilgang LOMA. Desuden har hun haft fokus på Nymarkskolens arbejde med "Grønt flag grøn skole", praksisfaglighed, mangfoldige læringsmiljøer og den internationale dimension. Villebro er endvidere formand for Landsforeningen LOMA, som arbejder for sundhed, trivsel og læring for børn og unge samt bæredygtig udvikling via en LOMA-tilgang til madordninger i dagtilbud og skoler.

Linda Berggren är universitetslektor (ph.d.) vid institutionen för kost- och måltidsvetenskap vid Umeå universitet. Hennes forskning är fokuserad på skolämnet hem- och konsumentkunskap samt sociala, fysiska, organisatoriska och pedagogiska aspekter av skolmåltiden. Hon undervisar främst inom ämnesområdet hem- och konsumentkunskap.

Johanna Björklund är universitetslektor (ph.d.) och docent i miljövetenskap vid Örebro universitet. Hennes forskning sträcker sig från hållbara sätt att producera livsmedel till skolmåltidens pedagogiska möjligheter. Hon undervisar bland annat i lärarutbildningen, men föreläser också i andra sammanhang där kunskap om mat, måltider och hållbar utveckling efterfrågas.

Sara Frödén är universitetslektor (ph.d) i pedagogik vid Örebro universitet. Hennes forskning om skolmåltiden har fokus på dess pedagogiska potentialer, särskilt i relation till hållbar utveckling och inkludering men även frågor om vegetarism och köttkonsumtion. Hon undervisar på lärarutbildningen och har en bakgrund som F-6-lärare.

Cecilia Olsson är universitetslektor (ph.d) och docent vid institutionen för kost- och måltidsvetenskap vid Umeå universitet. Hennes forskning är fokuserad på måltider som serveras inom skola och äldreomsorg i ett socialt samt hälso- och utbildningsvetenskapligt perspektiv.

Maria Waling är universitetslektor (ph.d) och docent vid institutionen för kost- och måltidsvetenskap vid Umeå universitet. Hennes forskning fokuserar på skolmåltiden där utbildningsvetenskapliga, sociala och näringsmässiga perspektiv ingår. I hennes forskning ingår bland annat elever, lärare och rektorer.

Tormod Bjørkkjær er førsteamanuensis (ph.d.) i ernæring ved Universitetet i Agder, og tilknyttet det prioriterte forskningssenteret Mat og ernæring i et livsløpsperspektiv. Han forsker på mat og måltider i skole, barnehage og skolefaget mat og helse, og har vært tilknyttet Nordplus-prosjektet LEARNFOOD. Bjørkkjær underviser og veileder på lærerutdanning, samt innen folkehelseutdanning.

Frøydis Nordgård Vik er professor (ph.d.) i samfunnsernæring ved Institutt for ernæring og folkehelse, Universitetet i Agder. Hun er medlem av det prioriterte forskningssenteret Mat og ernæring i et livsløpsperspektiv. Vik har drevet med skolematforskning siden 2014 og har et folkehelseperspektiv på tidlig innsats, kosthold og læring blant barn og unge. Hun er en del av ledergruppen i LEARNFOOD, et nordisk skolemåltidsprosjekt støttet av Nordplus.

Nina Cecilie Øverby er professor (ph.d.) i samfunnsernæring ved Institutt for ernæring og folkehelse, Universitetet i Agder. Hun er leder av det prioriterte forskningssenteret Mat og ernæring i et livsløpsperspektiv. Hun forsker på hvordan mat og ernæring er relatert til helse, utvikling og læring i tidlige faser av livet. Hun forsker også på hvordan man kan fremme et godt kosthold i disse fasene med særlig vekt på arenaene helsestasjon, barnehage og skole.

Eli Kristin Aadland er førsteamanuensis (ph.d.) i mat og helse ved Høgskulen på Vestlandet, hvor hun underviser i faget mat og helse i grunnskolelærerutdanningen og veileder masterstudenter. Hun forsker på mat og måltider i barnehage og skole.



Hvordan er skolemåltiderne organiseret i de skandinaviske lande? Og på hvilken måde kan ny pædagogisk praksis give eleverne et bedre skolemadstilbud og en bedre forståelse af skolemadens betydning for sundhed og bæredygtig udvikling? *Læring gennem mad og måltider i grundskolen* præsenterer viden om skolemad fra Danmark, Sverige og Norge. Formålet med antologien er at give pædagoger, lærere og studerende indenfor læreruddannelse, folkesundhed og ernæring viden om skolemad, og om hvad læring gennem måltider kan være. Bogen er relevant for alle, som er optaget af mad og skolemåltider i grundskolen, fx også forskere, politikere, skoleledere og rektorer.

Bogen er skrevet på dansk, svensk og norsk, og er inddelt i tre dele, som præsenterer ny forskning fra hvert enkelt land. Tematisk spænder indholdet fra studier af forskellige skolemadsordninger til forskning i skolemåltidernes sociale, demokratiske og pædagogiske betydning.

Gennem de forskellige bidrag præsenterer bogen både erfaringer med, hvordan læring gennem skolemåltider kan foregå i praksis, og en begrundelse for, hvorfor dette er vigtigt i et helhedsorienteret pædagogisk og didaktisk perspektiv.

Forfatterne omfatter både forskere og lærere, pædagoger og skoleledere i grundskolen. *Læring gennem mad og måltider i grundskolen* er redigeret af Dorte Ruge (UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Danmark), Frøydis Nordgård Vik (Universitetet i Agder, Norge) samt Johanna Björklund og Sara Frödén (Örebro Universitet, Sverige). Antologien er støttet af Nordplus Horisontal, projekt LEARNFOOD.

ISBN 978-82-02-79774-4

www.cda.no

CAPPELEN DAMM AKADEMISK